



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Alves, Marcos Alexandre

Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação

Acta Scientiarum. Education, vol. 33, núm. 1, 2011, pp. 17-28

Universidade Estadual de Maringá

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303326603003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação

Marcos Alexandre Alves

Centro Universitário Franciscano, Travessa Visconde de Uruguai, 25, 97045-500, Perpétuo Socorro, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: maralexalves@gmail.com

RESUMO. O presente artigo se estrutura a partir dos seguintes blocos temáticos: apresenta uma compreensão básica e introdutória da hermenêutica filosófica, bem como contextualiza seu surgimento e contraposição; também analisa, especificamente, a contribuição das especulações filosóficas de Gadamer para a hermenêutica como compreensão; e, por fim, estabelece uma aproximação reflexiva entre hermenêutica e educação desde suas possibilidades compreensivas.

Palavras-chave: diálogo, linguagem, compreensão.

ABSTRACT. From philosophical hermeneutics to hermeneutics of education.

This article is structured on four thematic blocks: presents a basic understanding and introduction to philosophical hermeneutics; contextualize their emergence and contrast; examine specifically the contribution of speculation for Gadamer's philosophical hermeneutics as understanding; and establishes a reflective approach between hermeneutics and education from its comprehensive scope.

Keywords: dialogue, language, comprehension.

Introdução

A motivação e intenção do presente texto leva em conta a convicção acerca da importância da hermenêutica em atender ao interesse crescente sobre o problema da compreensão no campo da cultura e das ciências humanas. Trata-se de um texto de natureza bibliográfica e possui um caráter introdutório, em que se propõe delinear os traços básicos da hermenêutica filosófica, a partir da esteira fenomenológica de Heidegger e Gadamer. Desse modo, não tem como finalidade expor uma hermenêutica das regras da interpretação textual, nem propriamente uma metodologia para as ciências do espírito, mas intenciona tematizar a compreensão como modo fundador da existência humana, lançando questionamento crítico sobre o que é educar, aprender, compreender e dialogar. A partir da experiência hermenêutica, como abertura a outras possibilidades interpretativas, intenta desvincular a educação das amarras conceituais provenientes da visão científico-objetivista, para produzir os efeitos benéficos da abertura de horizontes e da ampliação da base epistemológica para se pensar o sentido de formação.

Para dar sustentação a esse problema de pesquisa, por um lado, procura-se fundamentar, a presente reflexão, na filosofia de H-G. Gadamer e, em especial, na obra “La educación es educarse”, em que o pensador afirma que “só através do diálogo é possível aprender” (GADAMER, 2000, p. 10),

revelando uma compreensão hermenêutica do processo de educar que se realiza por meio da linguagem. Esse filósofo propõe um reencontro com a tradição educativa do mundo ocidental, inaugurada por Sócrates, que se mantém ainda viva pela fecundidade inabalável daquilo que anunciou: educar pressupõe abertura ao outro. Por outro lado, recorre-se à narrativa literária de Guimarães Rosa, na obra “Grande sertão: veredas”, sobretudo, na afirmação do personagem sertanejo Riobaldo de que: “mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 1978, p. 235). A partir dessas duas referências, acredita-se que, no processo educacional, todos os envolvidos devam permanecer abertos e dispostos a aprender um com o outro. A hermenêutica expõe essa abertura e aponta a história e a linguagem como elementos essenciais de acesso ao mundo e ao aprendizado.

Vale salientar que a hermenêutica demonstra, desde a filosofia e a literatura, a multiplicidade de formas de se pensar e entender a educação como força cultural – história e linguagem. Ou seja, a hermenêutica acena para a impossibilidade de se esgotar e encerrar em um único conceito a totalidade de sentido da educação, bem como a produtividade que há em se expor ao outro e assumir uma posição autorreflexiva. Esse modo de pensar pode tornar fecunda a busca de sentido da educação, na perspectiva de se compreender a racionalidade que opera na prática educativa.

O presente estudo objetiva apresentar uma compreensão básica e introdutória da hermenêutica filosófica, como também contextualizar seu surgimento e contraposição; analisar, especificamente, a contribuição das especulações filosóficas de Gadamer para a hermenêutica como compreensão; e estabelecer uma aproximação reflexiva entre hermenêutica e educação desde suas possibilidades compreensivas.

Os diferentes significados da Hermenêutica

Na busca pela superação das distâncias que existem entre as diferentes concepções e significados acerca da Hermenêutica, parte-se, neste estudo, de uma constatação irrefutável: a hermenêutica é uma forma de racionalidade, uma forma de saber (STEIN, 2008). Ao produzir saber, ao afirmar como a coisa é, o homem produz a racionalidade, evidenciando uma estreita relação entre os dois termos – saber e racionalidade. Cada racionalidade sugere abordagens alternativas para as questões que sempre desafiaram a inteligência humana. A racionalidade ocidental é um esforço grandioso para determinar a ordem dos fenômenos naturais e humanos e definir suas leis e relações. Desse esforço, surgiram a filosofia, as ciências e as outras formas de pensamento – o raciocínio lógico, a estrutura conceitual e o diálogo socrático.

A hermenêutica é uma racionalidade decorrente da exigência de se contrapor a uma época que procurou conhecer seguindo apenas a racionalidade de procedimentos empírico-formais e da explicação causal, própria das ciências naturais (LAWN, 2007). Nesse tipo de racionalidade, o saber só teria validade quando atendesse à verificação empírica, ao estabelecimento de relação causal, à eliminação de todo o pressuposto subjetivo e à hostilização da historicidade. Por sua vez, a hermenêutica questiona o acesso ao mundo por um tipo apenas de procedimento, lança profunda desconfiança quanto a um modo de conhecer e saber que não valorize experiências como as que se vivenciam pela arte e pela consciência histórica.

O primeiro pensador a levantar a bandeira do radicalismo da dúvida foi Nietzsche, ao questionar as certezas da autoconsciência que fundamentam o procedimento metódico. Ele aponta a ilusão de um pensamento guiado pela causalidade para afirmar a relativização da verdade (GADAMER, 2007b). Com isso, traz para a discussão filosófica e educacional a ideia de ir além dos fenômenos e daquilo que é manifesto para apontar as infinitas possibilidades de interpretação. Porém, a partir da dúvida, a pretensão da hermenêutica não é questionar o estatuto de científicidade da própria ciência, mas voltar para o

processo de instauração do sentido, o qual surge do relacionamento do homem com o mundo. Desse modo, a hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e deseja demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metodológica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo (CORETH, 1973). Reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. O que é a hermenêutica? Qual seu significado? Qual a problemática que a produziu? A que se deve seu surgimento? Afinal, qual é sua história?

Sem dúvida, a hermenêutica provém de uma longa tradição humanística, relacionada à interpretação dos textos bíblicos, à jurisprudência e à filosofia clássica (SCHLEIERMACHER, 2000). Desse modo, refere-se à arte de extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários. A hermenêutica, em sua primeira acepção, foi utilizada como interpretação do significado das palavras, arte de interpretar o que está nos símbolos e também interpretação científica baseada na realidade humana. Para além dessa significação, a hermenêutica ressurge modernamente no contexto da luta contra a pretensão de haver um único caminho para o acesso à verdade, contra o predomínio do positivismo científico, que se apóia em dados objetivos como procedimento válido para produzir conhecimento. Assim, ela quer demonstrar que não há mais condições de manter um monismo metodológico para a produção do conhecimento. Logo, para além do método científico, há outras formas de conhecer a realidade. A hermenêutica quer fazer valer o fenômeno da compreensão, do interpretar e do produzir sentido diante da pretensão de universalidade da metodologia científica (GADAMER, 1983).

Por conseguinte, a hermenêutica, a despeito de todo o seu rastro histórico, trata-se de um modo de filosofar típico do século XX, o qual tematiza a compreensão da experiência humana no mundo, que, desde já, dá-se interpretado (STEIN, 2008). Seu problema central é a interpretação, um ato cultural. O conhecimento apresenta-se como representação decorrente da atividade do sujeito, o que abre infinitas possibilidades de se referir ao objeto. O sujeito aparece como fundamento de toda representação. O ressurgimento da hermenêutica ocorre quando as condições histórico-culturais criam a bipolaridade sujeito-objeto. A existência do sujeito passa a uma nova condição, pois é ele quem

define os procedimentos operacionais para representar o objeto. O modelo de representação produziu eficácia no âmbito do conhecimento da natureza; por outro lado, a inaplicabilidade de certos princípios provenientes das ciências da natureza para o indivíduo humano gerou uma crise epistemológica. Numa palavra, a hermenêutica denuncia o reducionismo e a inadequação do método das ciências naturais para entender a plenitude dos fenômenos humanos (GRONDIN, 1999).

Nesse contexto, Dilthey defende que a interpretação das expressões essenciais da vida humana implica um ato de compreensão histórica, radicalmente diferente dos modos de quantificação utilizados pelo método científico para conhecer o mundo da natureza (GADAMER, 2007a). Trata-se de estabelecer uma inteligibilidade própria às ciências humanas, denominadas compreensivas, diferentes das ciências naturais, chamadas explicativas e quantitativas. Em Dilthey, a concepção de vida, não biológico-naturalista, porém histórica, só é acessível pela vivência e pela compreensão. Para ele, explicamos a natureza, compreendemos a vida. Dessa oposição epistemológica, surge a conhecida divisão entre ciências da natureza e ciências do espírito, entre explicar e compreender. Entretanto, para Gadamer, o empenho de Dilthey era o de justificar epistemologicamente a peculiaridade metódica das ciências do espírito e, assim, equipará-las, em dignidade, às ciências da natureza. Nessa perspectiva, ele não supera as amarras da teoria do conhecimento tradicional, pois sua concepção de compreender ainda não é um modo de ser, contudo, há, em Dilthey, uma importante contribuição, ao apontar que “todo o saber referente às ciências do espírito é um saber compreensivo” (GADAMER, 2007b, p. 325).

Porém, a hermenêutica filosófica marca sua posição contra um modo exclusivo de ter acesso ao conhecimento, admitindo outra racionalidade, em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes, é “uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem” (GADAMER, 2007b, p. 513). Vale dizer que o conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas que mantém com as coisas e as pessoas. Estar-se-á, desde sempre, inserido no mundo que constitui o horizonte em que se realizam os processos compreensivos. Assim, a hermenêutica propõe a ousada tarefa de reconstruir a pretensão de verdade da filosofia. Para isso, rompe com o historicismo, o qual aprisiona a consciência histórica em museus e defende a convicção da efetividade

dessa consciência histórica, procurando ainda recuperar a tradição do pensamento humanista e fazer valer, contra um conhecimento e um método objetivo, uma compreensão que antecede o pensamento objetivante.

Em segundo lugar, almeja mostrar como se dá a passagem da hermenêutica, enquanto referência mitológica, à interpretação. Uma interpretação do significado histórico da hermenêutica se vincula ao mito de Hermes – mensageiro dos deuses gregos. Hermes é o interprete da vontade divina, com capacidade de se movimentar para lugares distantes, levar mensagens e trazer consigo a possibilidade de compreensão, para o quê é preciso dar-se conta de que há uma distância a ser superada. Essa tradição associa a hermenêutica à ideia de interpretar, trazer mensagens, trazer o oculto (GRONDIN, 1999).

Ancorado na obra “Hermenêutica”, de Palmer (1989), procura-se destacar as raízes da palavra, que podem compreender o sentido moderno do termo: a palavra hermenêutica deriva do verbo grego *hermeneuein* – interpretar, e do substantivo *hermeneia* – interpretação. O verbo interpretar possui três orientações significativas, que são: dizer, traduzir e explicar, evidenciando, assim, a complexidade do processo interpretativo. O dizer refere-se ao papel anunciador de Hermes. Significa também o estilo como a coisa se exprime. Isso indica que as grandes obras foram feitas para serem ditas e ouvidas e que a linguagem, em seu sentido originário, é mais ouvida que escrita; o explicar enfatiza o aspecto discursivo da compreensão, daí que explica, que se torna claro, mais do que aquilo que se expressa. Explicar é uma forma de interpretar; e o traduzir traz à tona uma forma especial de tornar compreensível o mundo. Aquilo que é estranho, estrangeiro, torna-se compreensível, superando a distância. O traduzir supõe a existência de dois mundos, o do autor e o do leitor, os quais devem se tornar compreensíveis.

A partir da referência mitológica, a hermenêutica carrega consigo a ideia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível, envolvendo, nesse processo, a linguagem. A compreensão da hermenêutica, própria das ciências humanas, ao inserir-se no mundo da linguagem, renuncia às pretensões científicas e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis, próprias (RUEDELL, 2000). Nesse sentido, enseja a recuperação do subjetivo no processo conchedor e aponta para a impossibilidade de domínio do sujeito diante do conhecimento. Portanto, a hermenêutica presume a necessidade de abandonar a pretensão de controle do processo de conhecer e se entregar ao texto, ao

diálogo, na busca de um sentido que é sempre plural e renovado. O uso exclusivo de critérios racionais, na interpretação hermenêutica, não dá conta da participação adequada da própria razão no processo de compreender. Logo, seu problema fundamental é a busca de sentido e a interpretação.

Contemporaneamente, Gadamer, em “Verdade e Método”, dá novo impulso à hermenêutica a partir da ontologia de Heidegger, indicando uma interpretação radicalmente vinculada à facticidade, enraizada em aspectos culturais e históricos. A história nos precede e antecipa nossa reflexão. O homem não vive em um estado de contemplação, contudo abre horizontes, sendo responsável no desvelamento do ser e da verdade. Dessa maneira, quer recuperar o sentimento de pertença, de familiaridade a uma tradição que, desde já, constitui e predetermina a compreensão, além de questionar o próprio estatuto do método como único caminho da verdade. Enfim, a hermenêutica, para Gadamer, “é a arte de compreender, derivada do modo do ser humano estar no mundo” (GADAMER, 2002, p. 506).

Após uma breve introdução ao significado e à problemática na qual se situa a hermenêutica, intenciona-se apontar a produtividade filosófica desse modo de pensar o mundo. Acredita-se que ela possa oferecer uma contribuição valiosa às ciências humanas e à educação, sobretudo, na medida em que permite um autoesclarecimento de suas bases teóricas, de suas contribuições, e uma revisão dos limites das regras metodológicas impostas de forma única e definitiva, como aparece na pedagogia científica. Seu grande desafio é abrir novas possibilidades de reflexão. O que ela pode dizer sobre educação refere-se justamente à produção dos sentidos sobre o ato de educar e sobre seus vínculos com a tradição, diante do domínio da científicidade, a qual tutela o agir pedagógico desde que a pedagogia se tornou ciência.

Da hermenêutica da facticidade à hermenêutica filosófica

Nesse momento, propõe-se, de forma breve, a apresentar as contribuições da filosofia Martin Heidegger para a hermenêutica, para, em seguida, analisar a repercussão dessa na construção hermenêutica filosófica preconizada por Gadamer. À luz do pensamento de Heidegger, a hermenêutica vincula-se à interpretação do sentido do ser. Ou seja, esse pensador apresenta a compreensão como um modo de ser do *Dasein*. Para Heidegger, a história do pensamento ocidental é a história do esquecimento do ser (HEIDEGGER, 1989a). Sua originalidade consiste em mostrar como a solução de um problema depende da forma de apresentá-lo. Isso faz

com que o filósofo reponha a pergunta sobre o ser, que não tem um sentido unívoco, fixo, o qual pode ser encerrado na técnica. E o método que lhe permite investigar sistematicamente a questão do ser é a hermenêutica, pois nada é mais importante do que “pensar o ser, tarefa primordial do homem e condição do ser humano” (STEIN, 2005, p. 93). Para levar a termo esse empreendimento, partiu da historicidade e temporalidade do ser, reconhecendo que a facticidade é mais importante que a consciência. Para fazer uma hermenêutica do *Dasein* e dar conta da singularidade da vida humana, cria um método chamado hermenêutico-fenomenológico (STEIN, 2001).

A pergunta pelo sentido do ser é igualmente um questionamento a respeito do caráter temporal e histórico do ser, o que se evidencia no título da obra “Ser e Tempo”, de 1927. A estrutura da temporalidade aparece como determinação da subjetividade, o que leva Heidegger a defender a tese de que o ser é tempo (HEIDEGGER, 1989b). O compreender e o sentido do ser relacionam-se com a condição existencial. Logo, o sentido que a compreensão oferece não é inamovível. A compreensão projeta possibilidades, porque compreender é o modo de ser da existência considerada em seu poder-ser. O compreender tem uma estrutura projetiva, que não é a mesma coisa que a intencionalidade da consciência, mas que destaca seu caráter pré-teórico, o seu lançar para frente – projeto.

“A estrutura da pré-compreensão” deriva da temporalidade do *Dasein* e traz consigo a questão do círculo hermenêutico, presente em toda a interpretação (HEIDEGGER, 1989a). Essa pré-compreensão significa que o *Dasein*, o ser-aí, caracteriza-se por uma compreensão peculiar, a qual já existe antes de qualquer enunciado ou assertiva. Na filosofia de Heidegger, o horizonte da interpretação, enquanto rede de significados, dá-se na articulação da experiência antepredicativa (estrutura prévia), em que o ter, o ver e o conceber prévios formam o arcabouço projetivo da compreensão. Por meio da analítica existencial, Heidegger confere um sentido positivo à estrutura circular da compreensão, enquanto estrutura adequada do compreender, relativa ao ser-no-mundo, que supera a separação entre sujeito e objeto. Assim, a compreensão é um modo de ser pelo qual o *Dasein* se situa no mundo e nele vive tão intensamente que ele permanece atemático para o existente humano. O que existe, inicialmente, é uma relação com o mundo conforme um pré-esboço de compreensão, devido à facticidade humana. Portanto, o homem comprehende o mundo dentro de

um projeto interpretativo, o qual se efetua pela linguagem. Isto é, “a linguagem opera o desvelamento das significações do mundo” (STEIN, 2001, p. 362).

Em Heidegger, o conceito de verdade não é mais visto como autenticidade da expressão, nem como prova da existência do real, porém imerso no tempo e aberto às possibilidades do ser. Dessa forma, a verdade é sempre relativa ao *Dasein*, que faz o ser sair do esquecimento. A verdade é o não-esquecido, o não-oculto, o lembrado, o manifesto. A verdade aparece como revelação, velamento e desvelamento, deslocando-se da subjetividade para o mundo prático, como um novo abrir-se ao mundo. A abertura de horizonte faz com que a coisa surja. A verdade não é adequação do espírito à coisa, mas consiste em referir-se ao horizonte ontológico que ilumina a coisa. A verdade deve ser concebida, ao mesmo tempo, como revelação e ocultamento (HEIDEGGER, 1989a). Assim, não há mais fundamento para a verdade, não há mais verdade imutável, suspensa no firmamento do ideal. De acordo com Stein, para Heidegger, a verdade “é temporal, situa-se na historicidade, tornando-se condição de possibilidade” (STEIN, 2001, p. 104). Portanto, com Heidegger, a hermenêutica deixa de ser epistemológica para ser ontológica. Isso significa que a compreensão não é concebida antes do estar no mundo. O fundamento da compreensão é anterior a qualquer tematização, pois a visão das coisas é pré-predicativa.

Nessa perspectiva, Gadamer foi o primeiro filósofo a desenvolver as implicações da contribuição heideggeriana sobre a estrutura geral da compreensão para reelaborar a hermenêutica. Para isso, assume também a contribuição da filosofia de Hegel (ROHDEN, 2002). O conceito de abertura da linguagem e a possibilidade de cada intérprete transcender seu horizonte interpretativo estão embasados na dialética de Hegel, para o qual o reconhecimento do limite é o primeiro nível para transcendê-lo. Contudo, questiona a ideia de autossubjetivação transcendental do sujeito e assume a posição relativista, em que pensamento e razão são sempre determinados pela história e pela comunidade linguística.

A originalidade de Gadamer, exposta na obra “Verdade e Método”, refere-se às condições de possibilidade sob as quais se realiza a compreensão. Trata-se de um esforço para demonstrar que o conhecimento não é fruto da pura subjetividade transcendental, contudo se dá na historicidade e na linguagem. “Verdade e Método” é uma obra dividida em três partes. Na primeira, intitulada “Esclarecimento da questão da verdade a partir da

experiência estética”, desenvolve uma crítica filosófica da consciência estética, mostrando que a subjetivação do pensamento conduz a uma compreensão abstrata e atemporal da experiência estética. Com isso, quer apresentar que o contato com a obra de arte abre o mundo, amplia horizontes. A arte é um campo que permite compreender aquilo que não é dito, mas que expõe uma verdade. Na segunda, intitulada “A extensão da questão da verdade na compreensão das ciências do espírito”, critica o entendimento da consciência histórica como fixação no passado, como algo que paira acima de nós mesmos, porque, ao contrário de qualquer imobilidade, a história é sempre compreendida em referência ao presente. Essa crítica tem como ponto de partida a estrutura prévia da compreensão e a historicidade intrínseca da existência humana. Na terceira, intitulada “A linguagem como fio condutor do giro ontológico da hermenêutica”, apresenta sua contribuição à hermenêutica filosófica, evidenciando o sentido da linguagem no processo de compreensão. Portanto, nessas três partes, Gadamer formula uma espécie de fundamento da hermenêutica filosófica. Ou seja, realiza a superação da filosofia da subjetividade, vinculando o sujeito que comprehende a historicidade. Com a crítica à consciência estética e à consciência histórica, esse pensador conduz ao abandono da ideia de objetividade e do fundamento cartesiano da ciência, para deixar revelar a verdade na linguagem (GADAMER, 2007b).

Contudo, um entendimento acerca do termo compreensão, no âmbito da hermenêutica, requer a elucidação de três conceitos que se inter-relacionam: pré-compreensão, historicidade (tradição) e aplicação (experiência) (STEIN, 2001). A compreensão pressupõe pré-compreensão, e ela não ocorre sem uma projeção que antecipe o sentido. Logo, compreender um texto ou uma situação consiste na elaboração de um projeto prévio de seu sentido, que será substituído por novos projetos até que opiniões equivocadas sejam superadas. Nesse sentido, nunca se tem uma compreensão fechada. Ocorre a necessidade de se abrir, expor-se à opinião do outro, entregar-se ao texto, porém essa receptividade é incompatível com uma autoanulação do intérprete.

Por conseguinte, Gadamer recupera os preconceitos constitutivos da realidade histórica do ser, revelando seu caráter positivo, pois, em sua base, reside a capacidade de compreender a historicidade. O preconceito com o Iluminismo adquire conotação negativa, já que esse confunde preconceito com precipitação – como forma de equívoco que conduz ao erro, daqueles provenientes da autoridade,

condenáveis por não permitirem o uso crítico da razão. Em si mesmo, quer dizer a formação de juízos antes de sua validade – juízo anterior, antecipado, o qual aponta seu caráter produtivo para a compreensão do mundo. Com isso, demonstra-se que a autoridade só é fonte de preconceito quando ela usurpa o lugar do juízo. Há uma reivindicação para que a autoridade participe na constituição da verdade, cuja base da sua legitimidade não é a obediência cega, entretanto o conhecimento. Portanto, a autoridade, em qualquer área do conhecimento e, em especial, na educação, não é outorgada, mas adquirida, pois, ao reabilitar as categorias filosóficas do preconceito e da autoridade, contrapõe-se à consciência soberana, dona de si, a qual pretendia desconsiderar a historicidade (GRONDIN, 1999).

Nessa mesma perspectiva, Gadamer valoriza a historicidade e a tradição. Para isso, retoma o conceito de clássico, minimizando seu caráter temporal para reafirmar sua dimensão normativa. O clássico revela o ser histórico que se conserva no tempo e que se conserva porque interpreta a si mesmo, mediando passado e presente. A pertença à tradição só é possível pela estrutura circular da compreensão, a qual permite a antecipação de sentido. A valorização do clássico não significa recorrer a um cânones, mas presume que é preciso recuar para além do cânones, de modo a esclarecer as condições histórico-efetuais que puderam elevar uma obra à condição de clássica, isto é, sua fecundidade. Nesse sentido, o clássico “é uma consciência do ser permanente, uma consciência do significado imorredouro, que é independente de toda circunstância temporal, uma espécie de presente intemporal contemporâneo de todo e qualquer presente” (GADAMER, 2007b, p. 381).

Na compreensão, opera uma tensão entre estranheza e familiaridade: trata-se de um ponto intermediário entre a objetividade da distância histórica e o pertencimento à tradição. Ou seja, a estrutura da pré-compreensão carrega consigo a necessidade de se estar entre a estranheza e a familiaridade, e é nisso que se constitui a situação hermenêutica. Essa situação se circunscreve pelos limites do que vemos. Gadamer usa a ideia de horizonte para se referir às possibilidades compreensivas como o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível, a partir de um determinado ponto. O horizonte simboliza o pensamento humano determinado pela sua finitude. Dependendo do horizonte, pode-se ter uma visão mais estreita, mais ampliada ou mais aberta. A mobilidade histórica do ser humano impede a existência de horizontes totalmente fechados. Ora, o

horizonte humano está sempre em formação, na medida em que é necessário submeter à prova os preconceitos. Assim, compreender é sempre um processo de fusão de horizontes. Esse, por sua vez, preside a dialética entre estranheza e familiaridade, pertencimento e distanciamento, constitutiva da experiência hermenêutica. Portanto, na situação hermenêutica, o intérprete busca compreender o que diz a tradição, relacionando-a com uma situação concreta.

A dialética que interessa a Gadamer é a da própria “estrutura da experiência” (GADAMER, 2007b, p. 453). O que ele entende por experiência? Trata-se de uma vivência pela qual se aprende, aludindo a um significado distinto da ideia da experiência científica. O princípio de validade da experiência, no âmbito da ciência, é a reproduzibilidade. Em oposição ao conhecimento puramente verificável e conceitual, Gadamer propõe um conceito histórico e dialético de experiência. Não se trata de um fluxo de percepções, porém de um acontecimento, de um encontro. Diante da experiência, é possível dar-se conta de que não é aquilo que se tinha pensado, não é o que se havia suposto: quando a consciência avança e faz a volta em torno de si mesma, é que ela se realiza ou se faz unidade consigo mesma. A experiência, então, identifica o estranho, o outro. Nesse esquema, ela é sempre superação e não pode ser pensada nos termos da ciência. Não se trata de uma experiência que ensina isto ou aquilo, mas da experiência que forma parte da essência histórica do homem.

Nesse aspecto, Gadamer lembra a dimensão educativa da experiência, que defrauda expectativas, gerando a dor do crescimento. O que o homem aprende pela dor é a percepção dos seus limites, por isso a experiência humana é “um acontecer fundamental que se dá na finitude” (STEIN, 2001, p. 386). A autêntica experiência implica compreensões, as quais não são objetiváveis. Trata-se da experiência do tu, em que não basta conhecer elementos típicos do comportamento da pessoa, para então adquirir capacidade de previsão de seu comportamento. Outra maneira de compreender e experimentar o tu é reconhecê-lo como pessoa. Nesse processo, opera a dialética do eu-tu, e, diante de cada pretensão de conhecer, coloca-se uma contrapretensão. Assim, a experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro, ou seja, para reconhecer que o outro pode ter razão.

Na prática educativa, quando se antecipa a pretensão do outro, por meio de conhecimentos científicos, estabelece-se a relação autoritária, pois o outro deve seguir determinações que não passaram

pelo seu reconhecimento. Tal forma de proceder é objetivadora e não consegue reconhecer o outro. No campo hermenêutico, o correlato da experiência do tu é a consciência histórica. Ela reconhece a alteridade e o passado em que não se buscam regularidades, no entanto o historicamente único e singular. A experiência hermenêutica se relaciona com a tradição. A tradição age como um tu, que interroga, sem ser controlada, e que possibilita o conhecimento. Logo, o conhecimento e o reconhecimento estabelecem a abertura à tradição, e é precisamente nisso que se constitui a consciência da história efetual. A abertura ao outro implica fazer valer algo que o outro tem a dizer, superando todo o dogmatismo. A consciência histórica é consciente de sua própria alteridade. “A verdade é uma abertura de sentido, que ocorre na aplicação da história efetual” (GADAMER, 2007b, p. 400).

Outro tema de capital importância para a hermenêutica é pergunta. O ato de questionar possui uma dimensão de negatividade, trazendo consigo o saber que não se sabe. Para que a pergunta seja possível, é necessário reconhecer que não se sabe. Nesse sentido, para Gadamer: “compreender uma palavra da tradição que nos atinge requer sempre pôr a pergunta reconstruída no aberto de sua questionabilidade, isto é, passar à pergunta o que a tradição vem a ser para nós” (GADAMER, 2007b, p. 488). Ou seja, a pergunta é reconhecida como abertura não fixa às respostas, ela deixa descoberta a questionabilidade do perguntar-se. A pergunta que não pressupõe essa abertura é apenas aparente e transforma-se em mera técnica, reduzindo as possibilidades. Desse modo, em vez de se abrir, fecha-se no limite da resposta a qual já está sendo esperada. Para se atender à dialética do saber, que consiste em considerar o contrário, fazer perguntas é fundamental. No diálogo, todos os envolvidos estão determinados pelo tema, e o objetivo não é enfraquecer a posição do outro, como uma mera disputa, contudo penetrar no tema e mostrar sua força. O verdadeiro diálogo não tem por objetivo derrotar uma pessoa, mas deixar o tema vir à luz. O diálogo possibilita as condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível; isto é, concede aos participantes a oportunidade de fazer uma autorreflexão sobre seus pontos de vista.

Com relação à primazia da pergunta para a essência do saber, Gadamer aponta para a inadequação do método. “A arte de perguntar não é a arte de esquivar-se da pressão das opiniões; ela pressupõe essa liberdade. Nem sequer é uma arte no sentido em que os gregos falavam de *techne*, não é uma faculdade que se possa ensinar e por ela apoderar-se do conhecimento da verdade”

(GADAMER, 2007b, p. 478). Ou seja, não há método para ensinar a perguntar. O questionamento e a vontade de conhecer pressupõem um saber que não se sabe, e as perguntas são conduzidas pela arte de desconcertar. O diálogo é impossibilitado se um dos participantes pressupõe uma tese superior, pois exige abertura ao outro, considerando suas posições. A pergunta abre o horizonte do outro, conduz o participante do diálogo a ultrapassar suas próprias reservas. O que promove a pergunta, proveniente da negatividade da experiência, é a não aceitação de opiniões preestabelecidas. Desse modo, destaca-se a singularidade da dialética de pergunta e resposta frente a tudo o que se pode aprender e ensinar. Por isso, ela não é arte de ganhar ou convencer os participantes pelo uso dos argumentos, mas uma arte que só se manifesta naquele que sabe perguntar e que for capaz de manter sua orientação aberta. A verdadeira interrogação pressupõe abertura e desconhecimento da resposta. A dialética da pergunta e resposta desmobiliza a firmeza das opiniões dominantes, já que põe a descoberto o que até então não havia surgido. “A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação” (GADAMER, 2007b, p. 479).

O sentido de um texto se realiza no horizonte hermenêutico da interrogação, visto que compreendê-lo depende das perguntas com que o texto nos interpela. Só se comprehende um texto na medida em que se comprehende a pergunta que lhe dá origem. Assim, o primeiro ato, diante de um texto, é compreender o “horizonte do perguntar, no qual se determina a orientação de sentido do texto” (GADAMER, 2007b, p. 482). Não se trata de encontrar a intenção originária do autor do texto ou do ato histórico, mas de fundir os horizontes por meio da dialética de pergunta e resposta. Essa tentativa de compreender o fenômeno hermenêutico, a partir da dialética de pergunta e resposta, traz consigo a questão da linguagem, questão decisiva na formulação da hermenêutica filosófica. A linguagem é o fio condutor do giro hermenêutico, e todo o processo dialógico de produzir sentido se realiza por meio da linguagem, pela qual os interlocutores produzem acordo. Ela não é só um recurso a mais entre outros, já que toda nossa orientação no mundo está estruturada linguisticamente. Portanto, a linguagem é o meio pelo qual se efetiva o entendimento a respeito de algo.

A experiência de produzir sentido é um processo linguístico que ocorre na tradução de textos, em que se realiza um diálogo entre línguas distintas. Daí que

a tradução é sempre uma interpretação. Logo, compreender não é transposição para o mundo interior do autor, mas entendimento próprio a respeito de algo. A tradução pressupõe ainda a dolorosa consciência da distância que separa o autor do texto original. É preciso fazer valer o estranho, deixar o texto falar. Todo tradutor é intérprete, porque o sentido que é compreendido num texto repercute nas ideias do próprio intérprete. Ocorre, nesse sentido, aquilo que Gadamer chamou de fusão de horizontes, que se torna possível pela linguagem, o meio universal pelo qual a compreensão se realiza. Como no diálogo, a interpretação de um texto possui a “estrutura de pergunta e resposta” (GADAMER, 2007b, p. 479).

A hermenêutica expõe a relação íntima entre pensar e falar. Apesar da diversidade das maneiras de falar, interessa a ela reter a unidade indissolúvel de pensamento e linguagem, como uma unidade que se evidencia em toda a compreensão. A linguagem mantém uma relação com a própria razão, pois é pela linguagem que se faz filosofia. Ora, o acesso aos objetos só se realiza pela palavra, pela linguagem que se articula sob o horizonte de toda a experiência existencial. Portanto, não há compreensão fora de um contexto, de uma cultura, o que denuncia a impossibilidade de apenas a estrutura lógica levar a efeito o processo de compreensão. A linguagem não é fruto do puro pensamento, entretanto radica no mundo prático, isto é, o verdadeiro acontecer hermenêutico se dá pela linguagem, não como gramática ou léxico, mas porque ela denota o pertencimento à tradição. Isso implica, ao mesmo tempo, apropriação e interpretação; ou seja, no acontecimento. É no contexto do pertencimento à tradição que Gadamer confere primazia ao ouvir. A linguagem se torna acessível pelo ouvir, e isso ocorre na tradição oral, quando o ouvinte pode escutar os mitos, as lendas e as narrativas. A tradição não é algo imediato, é linguagem, e o ouvir a comprehende, atualiza e interpreta.

A relevância da linguagem na compreensão conduz a hermenêutica a uma pretensão de universalidade (GADAMER, 2007b). A universalidade vincula-se ao modo como se realiza experiência no mundo, um modo de ser, desde já, interpretado. Trata-se de universalidade de uma dimensão, e não de universalidade de uma filosofia. O problema da compreensão hermenêutica não é metodológico, mas uma característica da facticidade humana, enquanto aberta à linguagem. Portanto, o sentido que a hermenêutica busca é validado no diálogo com outras possíveis interpretações. Quando o estranho se aproxima da familiaridade das interpretações, amplia e enriquece a própria

experiência do mundo. O universal da hermenêutica filosófica é o reconhecimento da finitude, é a consciência de que a compreensão depende da linguagem, a qual se realiza no diálogo. Somente no encontro com outras pessoas que pensam de forma diferente é que se pode superar os próprios horizontes interpretativos. A dimensão universal da hermenêutica está relacionada com a palavra interior, pela qual o dizer significa sempre mais do que aquilo que expressa. Vale dizer que o existente humano tem domínio sobre a linguagem: vive a partir do diálogo e dentro dele. Ora, nenhuma palavra consegue dar conta do que se é, e isso se relaciona com a finitude humana.

Aproximações entre hermenêutica e educação

Nesta última parte da presente reflexão, procura-se estabelecer uma aproximação entre hermenêutica e educação. Trata-se, nesse momento, de apresentar a hermenêutica como um modo de pensar que expõe o modo reducionista de entender a educação a partir dos ditames da cientificização, em que o outro se torna objetivado, para indicar que o processo educativo é uma experiência do próprio aluno, que se realiza pela linguagem. Quanto mais o processo pedagógico se aproxima dos parâmetros científicos, maior a pretensão de controle das circunstâncias em que ocorre tal processo. Dentro dessa estrutura, é deixado escapar a experiência dos atores envolvidos no processo, com seus inevitáveis preconceitos e danos, empobrecendo, assim, a experiência formativa. Na racionalidade científica, o processo pedagógico é interpretado como algo que se pode dominar, sendo inclusive traduzível em técnicas que promovam um ensino ativo (FLICKINGER, 1998). Na abordagem hermenêutica, a condução do processo pedagógico pela via científico-metodológico é um equívoco, porque desconsidera a pluralidade de concepções pedagógicas que expressam diferentes modos de socialização e de orientações valorativas em favor da crença de que só temos um caminho a seguir. Em contraposição a isso, busca, na linguagem, um horizonte de relação educativa, não objetivável e que se constitui num espaço interpretativo o qual não tem limites.

À luz da hermenêutica, o processo pedagógico extrapola a relação sujeito-objeto, no sentido de o sujeito que domina o objeto. Essa interpretação expõe a estreiteza das categorias prevalentes nos sistemas de ensino (avaliação, procedimentos pedagógicos, metodologias). Tais determinações metodológicas costumam reduzir o espaço de experiência, em que aquele que aprende deve entregar-se à nova situação, aceitando o risco das incertezas. Por isso, em nome de uma abertura da

experiência educativa, Gadamer (2000, p. 9) afirma que “educar é educar-se”. Isso implica apreciar a posição do outro (aluno) como alguém que necessita ter suas capacidades e limites respeitados. Só nesse espaço de abertura pode se dar o convencimento necessário a respeito dos conteúdos da aprendizagem, e o aluno pode realizar sua própria experiência. A experiência educativa, enquanto educar é educar-se, pressupõe reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar é uma exposição ao risco.

Para Gadamer, a ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica, implica que, na compreensão de algo ou alguém, produz-se uma autocrítica. Com o intuito de que o conceito de emancipação não se torne abstração, é necessário pressupor que aquele que comprehende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade e coloca em jogo seus próprios preconceitos. Isso só pode acontecer no espaço do diálogo, gerando uma atitude de autocrítica (ROHDEN, 2002). Portanto, a experiência educativa exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas uma estrutura estável, a qual garanta o êxito da ação intervintiva.

Uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo. O sentido da educação não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, no entanto surge da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade. Trata-se da lógica dos acontecimentos, a qual não é captável pela lógica dos conceitos. Por isso, na educação, segundo Heidegger, é importante a valorização da metáfora, pois ela amplia as possibilidades compreensivas, que, por sua vez, abrem espaço para a pluralidade contra o esmagamento do modelo único e seus perigos. Em função disso, os processos pedagógicos, a despeito do domínio buscado por diferentes técnicas, carregam consigo o movimento próprio da existência humana, que é a tensão entre iluminação e encobrimento.

Na busca da aproximação entre hermenêutica e educação, parte-se mais uma vez do pensamento de Gadamer, para quem o diálogo é espaço de compreensão mútua. A experiência do conhecer acontece no diálogo, o que implica o deslocamento

da possibilidade de chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação. Assim, o aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítido o vínculo entre aprender, compreender e dialogar. Ou seja, o diálogo, que busca a espontaneidade viva do perguntar e do responder, do dizer e deixar-se dizer, é o modo próprio de a hermenêutica filosófica se estruturar. O diálogo se constitui, assim, na possibilidade de experimentar a singularidade e a experiência do outro (estrangeiro), com suas objeções ou sua aprovação (ALVES, 2011). Ele só acontece quando deixa algo no sujeito. O diálogo não é a experiência de algo novo por si só, mas é algo outro que veio ao encontro, como algo que ainda não se havia encontrado na experiência familiar do mundo. Desse modo, ele possui uma força transformadora.

Nessa perspectiva, Gadamer reconhece vários tipos de diálogo: a) Diálogo pedagógico - aquele que acontece entre professor e aluno no processo de ensino. Na tradição, o diálogo sempre foi constitutivo da relação pedagógica, embora nem sempre os professores mantenham essa capacidade dialógica. Com frequência, quem ensina acredita que, quanto mais clareza, densidade e organização tiver com relação ao tema e/ou conteúdo a ser ensinado, melhor será o resultado obtido. Essa incapacidade para o diálogo se deve ao fato de o professor ser o transmissor autêntico da ciência. O aprisionamento da educação pelo modelo da cientificidade cria dificuldades para a abertura dialógica ao outro. A experiência educativa originária se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidade para o homem constituir a si mesmo; b) Diálogo como negociação - aquele que aparece na troca entre os interlocutores. O êxito desse diálogo ocorre quando surge um acordo, o qual pressupõe o saber ouvir, de modo a superar nossas próprias limitações. Os envolvidos no diálogo não são tratados como pessoas, mas administradores de seus próprios interesses; c) Diálogo terapêutico – aquele que acontece a partir de uma situação inicial e quando a comunicação natural de alguém com os outros está impedida por ideias delirantes. A incapacidade para o diálogo decorre de estado patológico. Na situação terapêutica, o diálogo revela-se como um trabalho de esclarecimento, e não como uma simples aplicação do saber médico. A incapacidade para o diálogo aparece também quando o próprio envolvido não consegue estabelecer diálogo com o outro, no sentido de ouvi-lo, ou escuta-o mal. O diálogo autêntico exige a participação dos envolvidos, isto é, pressupõe que o participante esteja aberto para mudar sua própria

posição e entrar no jogo com o outro (ALVES, 2011). A palavra que circula no diálogo desvela, questiona, configura identidades e demanda diferenças; d) Diálogo poético – aquele que representa uma força que desvela o ser e configura possibilidades. O diálogo não é um procedimento metodológico, porém se constitui na força do próprio educar, que é educar-se, no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual se vive. A peculiaridade da situação dialógica é que nenhum dos interlocutores tem uma posição superior à do outro. Ao contrário, os interlocutores têm que levar a sério a posição do outro. Desse processo, surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos (GADAMER, 2002).

Por excelência, a educação é o lugar do diálogo, o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para conduzir à formação pessoal (ALVES, 2011). Desde que se possa dizer a palavra, está-se em constante conversação com o mundo, instaurando a própria possibilidade de educar. A palavra que circula no diálogo também é a palavra da pergunta: fazer a pergunta significa declarar a relatividade e a limitação do conhecimento, além de reconhecer a finitude humana. Deixar os que se educam dizerem a palavra é radicalizar a ideia de que o homem possui linguagem. A abertura de horizontes, a qual o diálogo possibilita, permite à educação “fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (GADAMER, 2000, p. 32).

Mais uma vez ancorado no pensamento de Gadamer, procura-se defender a dimensão ética da práxis hermenêutica (FLICKINGER, 2003). A hermenêutica tem influenciado o pensamento ético por propor uma reabilitação da filosofia prática – relação entre saber e agir. O saber moral, como aplicação, é distinto de outras formas de conhecimento e implica reconhecer o horizonte da tradição e a dimensão dialógica na compreensão da situação em que se aplica uma lei geral. Para orientar seu agir, o homem não pode ter um papel de observador externo, pois se encontra submerso em tradições e pertence à interpretação. O problema da ética está relacionado com o problema geral do bem da vida humana, de forma que as normas sejam justas na sua aplicação.

A educação, que igualmente é uma práxis, pode tornar mais esclarecida para si mesma o seu agir também em relação à ética e compreender melhor sua dimensão formativa. O saber moral, capaz de orientar a ação nas situações concretas, cria

condições de superação dos conflitos decorrentes de diferentes normas que atuam no ambiente educacional, sejam as subjetivas de cada educador, sejam as profissionais ou as institucionais. A aplicação das normas, enquanto deliberação prudente, remete ao necessário autoesclarecimento da consciência moral, o que permite tornar dignos de confiança os responsáveis pela ação pedagógica. O caráter de confiabilidade do agir pedagógico decorre da percepção da justiça na aplicação das normas. Desse modo, o saber moral da prudência envolve professores e alunos num processo de aprendizagem em que ninguém pode se subtrair às exigências impostas pela situação. Nada mais pedagógico que a aprendizagem da prudência, em contraposição a qualquer comunicação doutrinária da moral (FLICKINGER, 1998).

A práxis ética não é um adestramento ou acomodação, o *ethos* é afirmado pela prudência, por uma racionalidade responsável, a qual surge das convicções e decisões comuns. É uma aplicação na situação atual do patrimônio herdado, que constitui o ser histórico. Dessa tradição, provém a intencionalidade originária da educação, que se define pela busca do bem, pois está-se, entre outros homens, uma consciência humana histórica e educada, a qual vive num determinado *ethos*, que aprende a pensar do ponto de vista do outro. A esse legado da tradição, não se tem como voltar as costas. O indivíduo sabe que não se encerra em si mesmo e que compartilha os destinos de sua comunidade. Em decorrência disso, o diálogo pedagógico constitui um amplo espaço para a reflexão racional das normas vigentes no ambiente educacional.

Uma abordagem hermenêutica da educação demonstra que a formação é uma experiência do compreender, ou seja, que a formação humana é um conceito histórico, que coagula uma longa tradição e que se configura um elemento vital para as ciências humanas. A formação, considerada como algo que nos é possibilitado pela tradição, age em direção contrária à do reducionismo técnico, o qual não consegue ser fundador de sentido. Em sua trajetória, a ideia de formação assume uma proximidade com o conceito de cultura, no sentido de desenvolvimento das capacidades humanas, refletindo uma profunda mudança espiritual. A formação é o movimento do espírito, em vista do reconhecimento do estranho naquilo que é próprio, e torná-lo familiar. O conceito de formação sempre faz um movimento em que o sujeito afasta-se de si para se apropriar do sentido do mundo. O que interessa reter, para a formação, é justamente a ideia de um movimento do ser que volta a si mesmo a partir do outro (GADAMER, 2002).

O problema da formação ainda consiste em como transformar os objetos culturais, o mundo, em saber habitual, com a finalidade de estruturar a própria vida. A ideia de formação, na perspectiva hermenêutica, pode contribuir para superar o problema da incomunicabilidade e a perda de força vinculante do eu. Ela permite fundamentar o distanciamento do eu da particularidade que vivencia emoções e criar as condições reflexivas para a produção de um mundo comum, o qual não seja apenas um modo de o sujeito sobreviver, mas que tenha sentido, que estabeleça vínculos entre o mundo e o eu (GADAMER, 2000).

Ora, a hermenêutica possibilita que a formação opere com a estranheza e a familiaridade necessárias à constituição do sentido. Pelo distanciamento e estranhamento, o sujeito pode reinterpretar e demover hábitos; e, pela familiaridade, o sujeito produz, a partir de seu mundo, antecipações de sentido. A experiência da compreensão, como tarefa formativa da escola, permite assumir o saber perspectivista dos outros, isso significa superar as ideias particulares do eu, para aparecer o mundo nas ideias intersubjetivas comuns ou nas ações que resultam do entendimento. A possibilidade comprensiva da hermenêutica permite que a educação, como processo formativo, vincule o eu e o mundo, de forma a dar sentido àquilo que não vem só de si mesmo. A formação é, desse modo, uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que o existente humano seja capaz de dar sentido àquilo que vem de fora do mundo familiar, o que significa compreender o outro e o saber cultural.

Considerações finais

Procurou-se, nesta reflexão, explicitar as seguintes questões: em primeiro lugar, indicar o ponto de tensão da hermenêutica com o sistema filosófico marcado pelo cientificismo moderno de caráter eminentemente positivista, cuja pretensão foi atribuir um único caminho para se atingir a verdade. Nesse sentido, a hermenêutica se insurge como uma contraposição a esse modo monista científico-metodológico, enquanto espaço exclusivo de construção do conhecimento, agregando o interpretar, o produzir sentido e a impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado. Ou seja, a hermenêutica, como fazer filosófico, afasta-se do procedimento objetivador, peculiar à ciência moderna e, por conseguinte, recupera para a subjetividade a condição de pertencimento e familiaridade a uma cultura, que a constitui e pré-

determina todas as suas possibilidades de compreensão. Esse modo de filosofar tematiza a compreensão da experiência humana no mundo, um mundo que, desde já, apresenta-se interpretado. Por isso, seu problema central é mostrar que a verdade, enquanto experiência e vivência, é interpretação, é um ato histórico-cultural.

Em segundo lugar, analisa em que medida a hermenêutica, como horizonte interpretativo, interfere na prática educativa e possibilita a compreensão dela. No que tange à aproximação entre hermenêutica e educação, demonstra o quanto os resultados desse tipo de filosofia contribuem no campo educacional, sobretudo por viabilizarem uma autocomprensão, uma autocritica da prática pedagógica, bem como por gerarem condições de possibilidade de se produzir novas interpretações sobre o sentido da formação. A filosofia hermenêutica, na educação, repõe seu verdadeiro caráter dialógico, pois o ato de compreender pressupõe abertura ao outro, ao mundo. Na educação como processo dialógico, é o próprio sujeito que se educa com o outro. Logo, o diálogo não é um mero procedimento metodológico, mas constitui-se móvel do próprio educar, que é educar-se como um constante confronto da subjetividade consigo mesma, com suas vivências, as quais pressupõem um mundo cultural anterior ao próprio sujeito.

Referências

- ALVES, M. A. O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. *Ciência e Educação*, v. 17, n. 1, p. 235-248, 2011.
- CORETH, E. *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: EPU, 1973.
- FLICKINGER, H-G. Para que uma filosofia da educação? – 11 teses. *Perspectiva*, v. 16, n. 29, p. 15-22, 1998.
- FLICKINGER, H-G. O fundamento ético da hermenêutica contemporânea. In: OLIVEIRA, A. R.; OLIVEIRA, N. A. (Org.). *Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling*. Pelotas: Educat, 2003. p. 47-62.
- GADAMER, H-G. *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GADAMER, H-G. *La educación es educarse*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2000.
- GADAMER, H-G. *Verdade e Método II – Complementos e índice*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GADAMER, H-G. *A virada hermenêutica*. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- GADAMER, H-G. *Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

- GRONDIN, J. **Introdução à hermenêutica filosófica.** São Leopoldo: Unisinos, 1999.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo I.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1989a.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo II.** Petrópolis: Vozes, 1989b.
- LAWN, C. **Compreender Gadamer.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- PALMER, R. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 1989.
- ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica:** Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Unisinos, 2002.
- ROSA, J. G. **Grande Sertão:** Veredas. 12. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.
- RUEDELL, A. **Da representação ao sentido:** através de Schleiermacher à hermenêutica atual. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica:** Arte e técnica da interpretação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- STEIN, E. **Compreensão e finitude.** Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- STEIN, E. **Uma breve introdução à filosofia.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica.** 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

Received on September 24, 2010.

Accepted on April 15, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.