

3

O caráter hermenêutico do processo educacional

3.1.

As bases que a hermenêutica oferece para pensar o sujeito, a razão e a aprendizagem

Na primeira parte deste trabalho nos dedicamos a entender basicamente o que é a racionalidade e o sujeito para a modernidade e qual a crítica que a hermenêutica elabora sobre essas concepções. Também apresentamos um possível contraponto: a idéia de uma razão destranscendentalizada, defendida por Jürgen Habermas, o que favoreceu um maior aprofundamento nas implicações que a racionalização moderna tem sobre os diferentes modos de vida em um nível político e que perspectiva a hermenêutica adota para tratar das diferenças existentes entre povos, culturas e sujeitos.

Nesta segunda parte, em um primeiro momento, retomaremos alguns conceitos já brevemente esboçados na primeira parte, por entendermos que estes constituem as bases que a hermenêutica oferece para pensar o sujeito e a racionalidade. Em seguida, buscaremos desenvolver, mais profundamente, a idéia da aprendizagem e de formação – questões que nos propusemos a investigar.

Já podemos adiantar que dentro de uma perspectiva hermenêutica a idéia de aprendizagem, no sentido de educação (*Erziehung*), está intimamente relacionada à noção de *Bildung* (formação), uma vez que já não podemos mais tomá-la somente como mera instrução.

A palavra instrução, embora originalmente em latim (*instruire*) guarde o significado de semear, estender, lançar grãos ao solo fértil – do qual também se origina a palavra construir (*construíre*), que significa semear coletivamente – curiosamente na contemporaneidade ganha o sentido de uma atividade meramente mecânica, repetitiva e pouco criativa. Essa transformação, no entanto, não se dá por acaso. Como vimos em Kant há uma clara divisão entre dois aspectos da educação aos quais todos os sujeitos deveriam se submeter já de início, a saber: a disciplina e a instrução. O primeiro seria de caráter negativo, no sentido de que ele deveria tirar do homem aquilo que poderia impedi-lo de chegar ao uso pleno de sua razão. A disciplina, nesse sentido, impediria o homem de ceder às suas inclinações animais, o que o tornaria escravo de seus próprios caprichos. Já a

instrução, ou cultura, seria de caráter positivo, pois ela teria a função de transmitir ao sujeito todo o conhecimento que fora acumulado pela humanidade, inserindo-o como parte do processo de evolução do conhecimento. Bom, diante disso o que não podemos deixar de lembrar é que Kant acreditou ser a disciplina, e não a instrução, o mais importante. Uma vez tendo desenvolvido sua maioridade, o homem poderia questionar racionalmente tudo aquilo que em um primeiro momento teria sido transmitido pela instrução. Aqui, toda a idéia sobre o questionamento dos costumes e os preconceitos oriundos da tradição volta à tona. Dessa forma, vemos que a instrução ganha um caráter secundário, sendo a disciplina o mais importante de início para o cultivo da razão.

A instrução sob o ponto de vista da hermenêutica apesar de também ser compreendida como uma das dimensões da formação (o *Bildung haben*, ou o ter formação, ter cultura) não pode mais ser compreendida como um mero acúmulo de conhecimento de uma determinada cultura, uma vez que o que realmente importa é o *processo* de tornar-se “transformado” pelas experiências que se sofre durante a aquisição desse conhecimento. Sobre isso discutiremos logo adiante.

3.1.1.

Compreensão, interpretação e a questão da aplicação

Já esboçamos brevemente a noção de compreensão na primeira parte deste trabalho. Falamos do caráter universal da compreensão, que se apresenta na hermenêutica de Heidegger e Gadamer como o ponto de partida a toda tentativa de tematização do mundo. Falamos que compreender é já estar inserido “desde sempre” em um mundo que se apresenta para nós como familiar e estável, e que por isso, a nossa compreensão tem origem – e é ao mesmo tempo o que nos orienta – na nossa vida cotidiana, sendo então algo como um conhecimento implícito. Falamos também, que a compreensão não é somente anterior ao conhecimento teórico, mas é inclusive condição de possibilidade para todas as elaborações interpretativas que fazemos sobre as coisas em geral. Isso por que a origem de toda compreensão e, por consequência, a origem de todo conhecimento, é algo já compreendido, o que denota seu caráter circular.

É a compreensão – o estar inserido em um mundo – o que nos permite elaborar projetos e fazer antecipações sobre o sentido das coisas. Antecipações

que, como afirma Gadamer “devem ser confirmadas ‘nas coisas’” (GADAMER, 1999, p. 402), uma vez que são as próprias coisas que devem orientar o nosso conhecimento sobre elas. Isso, portanto, nos possibilita reelaborar constantemente nossas opiniões prévias, ou seja, nossos preconceitos e antecipações. Diante disso, então, podemos nos perguntar como Heidegger chega à idéia de compreensão? De onde ela se origina?

Segundo Gadamer, embora a hermenêutica do século XIX já falasse da estrutura circular da compreensão, a descrição e a fundamentação do círculo hermenêutico, às quais chega Heidegger, representa uma mudança decisiva.

A hermenêutica, entendida como arte, e também técnica, de interpretação de textos considerados canônicos possui uma longa história, porém, é recente sua condição de corrente de pensamento filosófico. Somente com a questão da compreensão como estrutura, mesmo que a princípio de natureza formal, é que a hermenêutica torna-se uma questão filosófica. Isto só teria acontecido no início do século XIX com a reformulação proposta por Schleiermacher. Essa reformulação fundou-se na crença de que era possível formular uma “hermenêutica geral” capaz de estabelecer os princípios sobre os quais se apoiaria toda a compreensão das manifestações lingüísticas. Daí se deriva a idéia de que tudo o que é objeto da compreensão e da interpretação é linguagem⁸.

Schleiermacher, no entanto, com sua “teoria geral da compreensão” entendeu o movimento circular da compreensão como sendo um movimento constante que vai do todo à parte e desta novamente ao todo. Dessa forma, o critério para a correção de uma compreensão seria a busca pela concordância que cada particularidade deveria ter com o todo, de forma correspondente. A falta de tal concordância seria então sinal de que a compreensão não havia sido bem sucedida. Schleiermacher também distinguiu em sua idéia de círculo um aspecto objetivo e um aspecto subjetivo. A idéia contida aqui é que, por exemplo:

Tal como cada palavra forma parte do nexos da frase, cada texto forma parte do nexos da obra do autor, e esta forma parte, por sua vez, do conjunto do correspondente gênero literário e mesmo de toda a literatura. Mas por outro lado, o mesmo texto pertence, como manifestação de um momento criador, ao todo da vida da alma de seu autor. (GADAMER, 1999, p.437)

⁸ Sobre esse assunto cf. BRAIDA, C. R. (2000) *Aspectos semânticos da hermenêutica de Schleiermacher*. In: Róbson R. dos Reis; Ronai P. da Rocha. (Org.).

A compreensão então aconteceria, a cada vez, tendo como centro esse todo, que seria de natureza objetiva, mas também subjetiva, uma vez que teria a pretensão de englobar aspectos de natureza metafísica, que se passariam ou existiriam na alma do autor.

A mudança decisiva trazida por Heidegger foi a de justamente colocar de lado esse aspecto subjetivo. Segundo Gadamer, a idéia é que, se há um deslocamento quando procuramos entender um texto, este deslocamento não é em direção a uma constituição psíquica do autor, mas sim em direção à perspectiva “sob a qual o outro ganhou a sua própria opinião” (GADAMER, 1999, p.437). A objetividade do que, no caso, diz o autor está garantida inclusive pela tentativa que fazemos em reforçar os argumentos dados por ele próprio. O mesmo ocorreria na conversação. Por conta disso, nas palavras de Gadamer, “é tarefa da hermenêutica explicar esse milagre da compreensão, que não é uma comunhão misteriosa entre almas, mas uma participação num sentido comum” (GADAMER, 1999, p.438).

Foi com essa idéia que Heidegger então se dedicou a buscar uma descrição e fundamentação mais apropriada do círculo hermenêutico, por entender que a compreensão era, ela mesma, algo que necessitava ser mais bem compreendido. Segundo Jonathan Rée, é a partir disso que Heidegger coloca mais uma vez a antiga questão sobre o sentido do “ser”, através de sua obra mais célebre, *Ser e Tempo*. Seu pressuposto “é o de que todos nós já entendemos o que é o ser, sem ter sequer de pensar sobre ele – afinal, qualquer criança sabe usar o verbo ‘ser’” (RÉE, 2000, p.12). Por isso, “se temos, de algum modo, uma compreensão adequada do que é ser, então devemos reconhecer que essa ‘compreensibilidade mediana’ não educada é ela mesma um fato importante, que merece análise atenta e paciente” (RÉE, 2000, p.12).

Essa nossa orientação preliminar é o que Heidegger acredita que necessita ser estudado, embora, segundo Rée, ele já de início admita que costumamos ter certa resistência ao tratar pontualmente de questões como esta, que se dão em um nível ontológico, por considerá-las por demais nebulosas. Mas, para Heidegger o que distingue o ser-aí (*Dasein*) é justamente o privilégio de ser ontológico, isto é, de compreender o “ser” dos entes, o que não ocorre com nenhum outro ente. Em outras palavras, para Heidegger o traço característico do homem é se orientar em um mundo que já sempre aparece para ele como um mundo unificado por um

sentido. O próprio mundo é uma unidade, um horizonte semântico, já articulado por uma compreensão de ser que ele mesmo intermedeia.

O que é central aqui é entender que com a noção de compreensão, proposta por Heidegger, podemos chegar à conclusão de que tudo aquilo que sabemos se encontra determinado, de forma contínua, “pelo movimento de concepção prévia da pré-compreensão” (GADAMER, 1999, p.439). Arriscamo-nos aqui a dizer que esta é a forma mais original da aprendizagem em uma perspectiva hermenêutica. Se no pensamento kantiano o nosso conhecimento sobre o mundo estava garantido por uma orientação de caráter universal e a priori, para a hermenêutica, o que garante esse conhecimento é o próprio mundo e as relações compreensivas que estabelecemos com ele desde sempre.

A questão, portanto, não é tão simples, pois mundo também é um a priori, só que não é mais um a priori teoricamente posicionado, mas sim um a priori intencional, ou seja, que já se apresenta como um sentido estruturante em toda ação de significar. As antecipações de sentido que fazemos sempre que buscamos compreender aquilo que o outro nos diz, em um texto ou em um diálogo propriamente dito, não é, portanto, um ato da subjetividade, já que as nossas antecipações são determinadas pela tradição a qual estamos unidos. Devemos destacar também que esse momento da compreensão é entendido por Gadamer como um momento de formação que não é só nossa, mas também da própria tradição em que nos encontramos:

(...) essa nossa relação com a tradição, esta comunhão está submetida a um processo de contínua formação. Não se trata simplesmente de uma pressuposição, sob a qual nos encontramos sempre, porém nós mesmos vamos instaurando-a, na medida em que compreendemos, em que participamos do acontecer da tradição e continuamos determinando-o, assim, a partir de nós próprios. (GADAMER, 1999, p. 440)

O que nos permite, então, compreender a posição do outro é a base de expectativa formada por nossa própria experiência precedente com o tema em questão. Pois primeiramente, há um movimento de “sentir-se entendido na coisa”, para em seguida se distinguir a opinião do outro como do outro e não nossa. Estar vinculado com a coisa sobre a qual nos referimos no diálogo é pertencer a uma tradição comum, que nos garante uma comunidade de preconceitos fundamentais e nos permite ter, em um diálogo, uma compreensão formada com relação às

coisas. Gadamer, contudo, não desconsidera o fato de que há aqui uma tensão entre uma familiaridade e uma estranheza junto ao que nos diz o outro, o que nos leva sempre a perceber que a tradição não é uma unidade inquestionável e autoevidente, que pudesse ser naturalizada.

Há também que se considerar que os preconceitos que nos constituem não são passíveis de serem objetificados tão facilmente, como algo que se encontra à nossa disposição. Por isso, é impossível “distinguir por si mesmo e de antemão os preconceitos produtivos, que tornam possível a compreensão, daqueles outros que a obstaculizam, os mal-entendidos” (GADAMER, 1999, p.443). Para Gadamer, somente a distância temporal é capaz de realizar tal feito, sobretudo nas investigações históricas. Isso revela a imensa dificuldade de colocarmos por nós mesmos, em tempo presente, nossos próprios preconceitos diante de nossos olhos, enquanto eles estão atuantes. Tal manobra só é possível de ser realizada quando tais preconceitos são, nas palavras de Gadamer, “atraídos por estímulo” (GADAMER, 1999, p.447). Isso se dá em um encontro com a tradição, onde de forma interpretativa tomamos como objeto aquilo que já esteve atuante em sua toda a sua alteridade. Essa suspensão de juízos se dá através da pergunta – que para a hermenêutica tem um sentido bastante peculiar.

A essência da pergunta é a de abrir e manter abertas possibilidades. Quando um preconceito se torna questionável – face ao que nos diz outra pessoa ou um texto – isso não quer dizer consequentemente que ele seja simplesmente deixado de lado e que outro ou o diferente venha a substituí-lo imediatamente em sua validade. Essa é antes a ingenuidade do objetivismo histórico (...). A ingenuidade do chamado historicismo reside em que se subtrai a uma reflexão desse tipo e esquece sua própria historicidade com sua confiança na metodologia de seu procedimento. (GADAMER, 1999, p.448)

Para a hermenêutica embora a pergunta tenha esse caráter de abertura (uma vez que ela é uma busca), ela já contém em si aquilo que se busca. Dito de outra forma, a pergunta já contém aquilo sobre o que se pergunta. Ela já é previamente orientada pelo que buscamos. A pergunta é sempre uma pergunta sobre algo, embora seja também uma pergunta a algo, sendo assim, ela pressupõe uma abertura, mas também encontra uma limitação que é o horizonte histórico onde ela se torna possível.⁹ Gadamer, por isso, afirma que todo pensamento que se

⁹ Cf. GADAMER (1997) Verdade e Método p. 533-556

pretende verdadeiramente histórico tem de levar em conta sua própria historicidade.

Por isso, como já falamos anteriormente, Gadamer afirma que os preconceitos não são apenas uma coleção de juízos, mas a realidade histórica do nosso ser. Essa situação pré-cognitiva é condição para o pensamento e, por isso, não pode ser contornada. Mais uma vez, é importante frisar que preconceito (*Vorurteil* em alemão) tem o significado de juízo prévio, pré-julgamento, que por si só não tem a priori nenhum valor positivo ou negativo. Somente com aquilo que Gadamer denomina como “consciência histórica” – que é o saber sobre a própria historicidade – é que se torna possível “destacar” e tornar explícitos os preconceitos que determinam nossa compreensão. Essa tarefa, porém, não é algo a que possamos nos submeter a todo instante. Ela é antes uma tarefa científica. Um ideal de saber totalmente consciente de si mesmo é também pouco desejável, uma vez que a compreensão é essencialmente auto-esquecimento, isto é, significa estar posto e se movimentar dentro daquilo que se compreende. Sobre isso, Gadamer nos traz um exemplo interessante e singelo a respeito de algo que lhe aconteceu quando sua filha era pequena:

Quando ela estava aprendendo a escrever, um dia ao fazer a tarefa da escola, ela perguntou: “Como se escreve *morangos*?” Disse-lhe como era; ela ficou um instante pensativa e respondeu: “Que estranho, quando eu ouço assim, não entendo mais a palavra. Só quando volto a esquecê-la é que estou novamente nela”. (GADAMER, 2004, p.104)

Compreender uma língua é estar dentro dela, assim como compreender o mundo – que por sua vez se encontra estruturado para nós linguisticamente – é estar dentro dele de tal modo que quando o tematizamos já não o mais entendemos tão fluentemente. A tematização provoca necessariamente um empobrecimento semântico do mundo e dos significados.

Sobre a interpretação e a questão da aplicação, Gadamer nos fala que estas são intrínsecas à compreensão. Compreender é sempre interpretar e aplicar o compreendido. Em outras palavras, compreender implica uma aplicação do compreendido em uma determinada interpretação, por isso, sempre aplicamos interpretativamente. Quando adaptamos à nossa situação atual aquilo que nos diz o outro, ocorre a aplicação. Isso significa dizer que se desejamos compreender

adequadamente algo que foi dito, mesmo que em outra época, devemos buscar sua aplicação no momento atual em que nos encontramos.

Essa idéia de aplicação nos remete à hermenêutica tradicional que se dedicava à interpretação de textos sagrados e jurídicos, considerados de difícil compreensão por tratar de temas controversos que envolviam disputa de interesses. Junto a essa hermenêutica teológica e jurídica havia também a hermenêutica filológica, que se ocupava com a investigação do sentido das palavras. Essas três hermenêuticas juntas, segundo Gadamer, “comportam o conceito pleno de hermenêutica” (GADAMER, 1999, p.460). Para essa hermenêutica mais antiga, adaptar o sentido de um texto à situação concreta a que este fala era uma tarefa mais do que lógica e natural. Para isso, havia o entendimento de que um texto só é compreendido, se for compreendido em cada caso de uma maneira diferente:

Uma lei não quer ser entendida historicamente. A interpretação deve concretizá-la em sua validade jurídica. Da mesma maneira, o texto de uma mensagem religiosa não deseja ser compreendido como um mero documento histórico, mas ele deve ser entendido de forma a poder exercer seu efeito redentor. Em ambos os casos isso implica que o texto, lei ou mensagem de salvação, se se quiser compreendê-lo adequadamente, isto é, de acordo com as pretensões que o mesmo apresenta, tem de ser compreendido em cada instante, isto é, em cada situação concreta de uma maneira nova e distinta. (GADAMER, 1999, p.461)

Isso mostra que é um processo indissociável a aplicação do conhecimento que se tem sobre o assunto, ou a identidade do assunto, à situação que é sempre mutável na qual se trata de compreendê-lo. Experimentamos algo muito semelhante na educação. A aparente falta de aplicabilidade de certos conhecimentos é sempre um problema que atrapalha o nosso entendimento sobre determinadas questões. Diante de temas que consideramos abstratos demais sempre nos perguntamos de que maneira e em que circunstâncias se daria sua aplicação. Somente quando conseguimos alcançar esse entendimento acerca da relação entre o compreendido e suas circunstâncias de aplicação é que a nossa compreensão se realiza e assim podemos dizer que tivemos um aprendizado da coisa. Isso, como se sabe, não é uma tarefa simples, e não é privilégio de algumas áreas de conhecimento. Como já falamos acima, a tematização até mesmo daquilo que nos parece mais familiar pode provocar estranheza. Contudo, é evidente que

falar sobre aquilo que experimentamos mais imediatamente sempre parece uma tarefa mais simples do que tratar de temas que já partem de uma abstração.

Em linhas gerais podemos dizer que como todo o compreendido é circunstancial, as situações interpretativas solicitam uma abertura desse compreendido para seu caráter possível e alterável. Dentro disso, o importante é frisar que os preconceitos da compreensão não são uma espécie de instrumental interpretativo de uma subjetividade, eles não devem se tornar categorias de análise, na verdade, eles precisam seguir as orientações fornecidas por aquilo que a fenomenologia e a hermenêutica-fenomenológica chamam de “coisa mesma”. Resumindo, é a própria situação dos problemas quem guia a aplicação e não algo residente nos problemas posicionados previamente e compreendidos tematicamente.

3.1.2. Diálogo e fusão de horizontes

Com a idéia de que toda possibilidade de compreender remete para um ver que encontra seus limites na situação presente daquele que vê, Gadamer chega à noção de horizonte. Esse conceito mostra a vinculação da compreensão à situação, mas também, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua expansão. Gadamer caracteriza o conceito de horizonte da seguinte forma:

Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto. Aplicando-se à consciência pensante falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes etc. (...) Aquele que não tem horizonte é um homem que não vê suficientemente longe e que, por conseguinte, supervaloriza o que está mais próximo. Pelo contrário, ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso. Aquele que tem horizontes sabe valorizar corretamente o significado de todas as coisas que caem dentro deles, segundo os padrões de próximo e distante, de grande e pequeno. (GADAMER, 1999, p.452)

Aqui podemos ver claramente colocada a idéia de uma formação que vai além dos limites estreitos não apenas da cotidianidade, mas da impregnação do ponto de partida teórico, no sentido de buscar ver mais além daquilo que está próximo, ou previamente posicionado tematicamente. O que não significa, em absoluto, não mais tê-lo sob as vistas, mas como Gadamer nos diz, conseguir vê-lo sob novos parâmetros de medida. Ao abarcarmos um todo maior, mais além

daquilo que está mais próximo, integramos todas as coisas que se apresentam para nós a uma apreciação onde estas podem ser desdobradas e enriquecidas semanticamente.

Gadamer coloca a abertura de novos horizontes como uma tarefa constante que requer o esforço pessoal de pôr em jogo os preconceitos que trazemos conosco. Essa idéia fica mais clara quando pensamos que constantemente em nossas vidas nos encontramos em situações em que temos que lidar com pessoas diferentes, e que elas podem não compartilhar da mesma opinião que a nossa, algo que se nota muito claramente no contexto educacional, no qual os conflitos de opinião são muitas vezes exacerbados na tentativa de auto-afirmação dos atores envolvidos. Muitas vezes, nos guiamos pela noção de que, para entender esse outro ponto de vista, devemos nos colocar no lugar desta outra pessoa. Ora, Gadamer parece ter razão quando diz que com isso, apenas estamos nos propondo a conhecer a posição e o horizonte do outro. Isso ocorre, como ele exemplifica, quando travamos um diálogo somente com a intenção de conhecer melhor a outra pessoa, ou seja, de termos uma compreensão mais clara de seu horizonte. Para Gadamer, no entanto, esse não é um verdadeiro diálogo, pois não há a intenção de procurar o entendimento sobre um tema, assumindo inclusive o risco de não encontrar esse entendimento. Não há um conteúdo objetivo que permita o embate de opiniões prévias. Podemos sair desse diálogo tendo compreendido as opiniões da pessoa, uma vez que conhecemos sua posição e horizonte, mas, sem termos nos entendido com ela a respeito da questão que se colocava. A pessoa, assim, está privada “formalmente de sua pretensão de dizer a verdade” (GADAMER, 1999, p.454) e nós, de colocarmos nossos preconceitos em jogo e de termos novos horizontes abertos. Um verdadeiro diálogo pressupõe então a fusão de horizontes, onde o horizonte do outro se abre para nós como uma possibilidade legítima de compreensão e a coisa ou o tema sobre o qual buscamos o entendimento aparece no confronto de nossas opiniões prévias. Mais uma vez aqui, vemos então sendo colocada a questão da educação, uma vez que na relação com o outro estamos sujeitos a mudar nossas concepções prévias, abrir novos horizontes e com isso nos educar através do diálogo.

É comum a idéia de que nas situações de ensino devemos fazer um esforço de tentar nos colocar no lugar daqueles que estão aprendendo, pois se acredita que assim é possível entender melhor as dificuldades que estes encontram. Sem

dúvida, isso nos leva a desnaturalizar o processo de aprendizagem e a ver que as correlações que fazemos com facilidade entre uma coisa e outra não são assim tão evidentes para quem ainda não está familiarizado com determinados assuntos. No entanto, o que irá definitivamente ajudar quem aprende a ampliar seus horizontes serão as situações em que ele se verá obrigado a pôr em jogo seus próprios preconceitos, substituindo-os por outros que vão lhe parecer mais adequados. É nessas situações em que podemos considerar que há efetivamente um aprendizado. Para o pensamento hermenêutico, devemos perceber aqui o papel fundamental do diálogo, uma vez que somente através dele é possível a aprendizagem. Como nos fala Hermann:

Uma perspectiva hermenêutica na educação retoma seu caráter dialógico com toda a radicalidade. Reafirma-se aqui o dito de Gadamer de que “só podemos aprender pelo diálogo”, porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro. O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constatação de confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos. (HERMANN, 2002, p.94)

Como bem nos lembra Hermann, uma vez que para a hermenêutica filosófica já não é possível mais uma absolutização da subjetividade moderna, onde o sujeito com sua racionalidade é a medida da verdade no processo de conhecimento, o diálogo volta a ser visto como condição vital para o conhecimento. É importante ressaltar, no entanto, que o diálogo não pode ser compreendido como algo fomentado a partir da subjetividade, mas sim que os “sujeitos” são eles mesmos constituídos a partir do horizonte dialógico que os ultrapassa. Dialogar não é confrontar falas, opiniões ou interpretações particulares, mas sim transpor-se para o horizonte de possibilidade dessas interpretações.

Aristóteles já havia definido o homem como o animal possuidor de linguagem, como *zoon lógon echon*, e como linguagem só tem sentido quando pensamos em diálogo, Gadamer diz que: “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem” (GADAMER, 2004, p.243). Essa capacidade, porém, é uma questão bastante controversa. Juntamente com a idéia de que os obstáculos ideológicos, como vimos anteriormente em Habermas, dificultam um diálogo livre entre os homens, frequentemente tem sido levantada a questão sobre a falta de habilidade para o diálogo entre as pessoas, que contraditoriamente parece se

agravar na mesma proporção em que os meios de comunicação se aprimoram e se popularizam.

Não é de hoje que há uma grande discussão sobre esse aparente processo de extinção do diálogo. Para alguns pensadores que se dedicam ao assunto, esse fenômeno seria resultado da desvalorização da experiência vivida, passíveis de serem comunicadas de pessoa para pessoa, ou até mesmo de geração para geração. É nisto que acredita Walter Benjamin. Em seu importante ensaio *O Narrador*, Benjamin fala que “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p.198). Isso porque, a sabedoria, que seria “o lado épico da verdade”, também estaria entrando em extinção. A exigência de explicação verificável coloca em risco metade da arte da narrativa, que seria justamente a de evitar explicações. Na narrativa a explicação é “substituída pela exegese, que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas” (BENJAMIN, 1994, p.209). Para o autor esse processo de expulsão da narrativa ocorre em comunhão com as transformações que vem ocorrendo nas forças produtivas. Aqui Benjamin associa a narrativa ao trabalho manual, o de tecer com as mãos, por exemplo.

Relacionando a noção de narrativa com a noção de hermenêutica, concluímos que o horizonte hermenêutico também pode ser descrito como um horizonte narrativo, não no sentido de uma coleção de ficções, mas no sentido de portador de mensagens que constituem nosso sentido de ser. É importante entender que interpretar significa levar uma mensagem, a nossa própria mensagem, que precisa ser vista enquanto tal.

Essa troca de experiências descrita por Benjamin é a fusão de que fala Gadamer. O diálogo é troca de experiências não em um sentido personalista, por isso a fusão é de horizontes e não de opiniões. Assim como Benjamin, Gadamer compreende o diálogo como uma narrativa de experiências, onde duas pessoas promovem o encontro entre dois mundos e trocam suas visões e imagens desses mundos. No diálogo que travamos com o outro ocorre uma expansão de nossa individualidade a partir das objeções e aprovações, entendimento ou desentendimento que alcançamos. Isso porque tudo aquilo que falamos só encontra sustentação na recepção e aprovação do outro, ou seja, não há diálogo onde aquilo que falamos não se encontra vinculado em um mesmo horizonte de

sentido que abarca a todos nós. Por isso Gadamer afirma que é possível imaginar toda uma filosofia do diálogo partindo do “ponto de vista intransferível do indivíduo, onde se espelha a totalidade do mundo, e a totalidade do mundo que se apresenta nos pontos de vista individuais de todos os outros com um e o mesmo” (GADAMER, 2004, p.246).

No ensaio *A Incapacidade para o Diálogo* que está presente na obra *Verdade e Método II*, Gadamer recoloca as questões que circundam todo o debate sobre a questão do desaparecimento do diálogo:

A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que as experiências específicas de auto-alienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar? Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudo-entendimento dominante na vida pública? (GADAMER, 2004, p.242)

Na concepção de Gadamer, existem diversos tipos de diálogos, e, dentre estes estaria o diálogo pedagógico – ao qual ele atribui um papel esclarecedor para a tentativa de se compreender o que pode estar por trás daquilo que se tem interpretado como sendo uma crescente incapacidade para o diálogo. O diálogo pedagógico, onde há uma intenção explícita de educar o outro, contraditoriamente na maioria das vezes é na verdade um monólogo protagonizado pelo professor. Como observa Gadamer:

Na situação do professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe. 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. É o perigo da cátedra que todos conhecemos. (GADAMER, 2004, p.248)

Com isso, Gadamer afirma que a incapacidade para o diálogo é, sobretudo, daquele que ensina e por ser o professor o mais legítimo representante da ciência, esta incapacidade acaba por se enraizar “na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica” (GADAMER, 2004, p. 248). É como se o saber científico nada tivesse a ver com a formação do indivíduo como um todo e, sobretudo, como se esse próprio saber também não estivesse em constante transformação. Para usar uma metáfora nietzscheana, é como se o discurso

científico falasse para um rebanho. Contudo, uma vez que esse saber também é parte de uma tradição, ele não deveria ser colocado acima de qualquer questionamento acerca de sua legitimidade, como se fosse um discurso neutro.

Hermann, concordando com Gadamer, nos fala da importância de “deixar os que se educam dizer a palavra”, pois, somente assim, através da “abertura de horizontes que o diálogo possibilita (...) a educação *pode fazer valer* a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (HERMANN, 2002, p. 95).

Evidentemente, Gadamer reconhece que a própria forma como se estruturam as instituições de ensino praticamente inviabiliza o diálogo. Em *Educação é Educar-se*, ele fala sobre o tamanho das turmas na universidade, onde a relação entre professor e alunos fica altamente comprometida:

Lá (*na universidade*) temos turmas gigantescas às quais assistem centenas de estudantes. Nelas o professor não pode reconhecer o aluno talentoso nem reconhecer entre eles os que se dão. É uma afobação desesperadora. Espero que algum dia a coisa mude (GADAMER, 2000, p.44).¹⁰

O diálogo pedagógico, não é então um verdadeiro diálogo. Pois, para Gadamer, “nas situações de ensino, quando esta ultrapassa a intimidade de um pequeno círculo, reside uma dificuldade intransponível para o diálogo” (GADAMER, 2004, p.248). Não há diálogo possível com um número muito grande de pessoas reunidas. Até mesmo nos inúmeros seminários e encontros, onde o confronto de perspectivas é sempre apresentado como objetivo principal, a escassez do diálogo pode ser percebida. Como não poderia deixar de ser, percebemos que muitas vezes o debate caloroso só ocorre de fato nos corredores, entre pequenos grupos de pessoas, longe dos grandes auditórios.

Por outro lado, muitas vezes o diálogo, até mesmo em situações favoráveis acaba ficando prejudicado, o que é perfeitamente compreensível. Ora, se o exercício da narrativa é constantemente cerceado, a capacidade para o diálogo evidentemente se torna cada vez menor. Para Gadamer:

A questão da incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente. (GADAMER, 2004, p.244)

¹⁰ Tradução nossa.

Vemos então que a atividade do diálogo requisita a narrativa, mas também a escuta daqueles que dialogam. Aqui, no entanto, há de se considerar outro problema: a incapacidade para ouvir – algo que podemos experimentar em nós mesmos. Não ouvir corretamente o que o outro diz ou simplesmente não ouvir é algo que ocorre quando se está “constantemente ouvindo a si mesmo, quem possui os ouvidos tão cheios de si mesmo, buscando seus impulsos e interesses, já não consegue ouvir o outro” (GADAMER, 2004, p.251). Muitas vezes, diagnosticamos no outro a incapacidade para dialogar, mas na realidade isso ocorre justamente porque não estamos dispostos a nos abrir para uma nova idéia e colocar em jogo as nossas convicções. Como Gadamer coloca:

Dizemos: “com você não se pode conversar”. E o outro tem a sensação ou a experiência de não ser compreendido. Isso faz com que a pessoa emudeça de antemão ou tranque os lábios, amargurada. Nesse sentido, “incapacidade para dialogar”, é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro. A incapacidade do outro é sempre a própria incapacidade. (GADAMER, 2004, p.250)

Diante do que foi exposto vemos que para Gadamer, há na educação duas formas de postura que são muito comuns, mas que são extremamente arriscadas para a aprendizagem: 1) a de adotar o monólogo, onde simplesmente a posição do outro não é levada em conta; 2) e a de se colocar no lugar do outro, que como vimos tem pouca eficácia em termos de formação e de expansão de horizontes, uma vez que não há diálogo verdadeiro nem a tentativa de efetivamente compreender as coisas. Para Gadamer, somente o diálogo tem o poder de transformar e educar as pessoas nele envolvidas, por isso, um verdadeiro diálogo é, então, aquele que é capaz de nos deixar uma marca:

O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. (...) O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (GADAMER, 2004, p.247)

Dessa forma, a educação deve reconhecer-se como sendo o lugar do diálogo por definição, onde os envolvidos são tocados enquanto sujeitos de sua própria formação e não como meros receptores de conhecimento, ou ainda como uma racionalidade subjetiva a ser cultivada. Mais uma vez devemos lembrar que para a hermenêutica filosófica é a abertura de horizontes, possibilitada pelo diálogo, o

que garante “a polissemia dos discursos”, como afirma Hermann, que é contrária ao discurso educacional monológico da ciência moderna.

3.2.

Educação é Educar-se: a aprendizagem como auto-formação

Gadamer toca na questão da educação e da formação inúmeras vezes em suas obras, mas, apenas em uma conferência intitulada *Educação é Educar-se*, publicada em 2000, o tema aparece de forma central. Nessa conferência, realizada dois anos antes de sua morte, Gadamer diz que tentará justificar por que acredita que o aprendizado só é possível através do diálogo.

A educação que se dá na relação com o outro pelo diálogo é um educar-se, na visão de Gadamer. Com isso, o autor contempla a questão a partir de um ângulo diferente daquele que geralmente domina o debate. Para Gadamer quando entendemos que “educação é educar-se, que formação é formar-se” chegamos a uma idéia mais precisa sobre o assunto. De fato, vemos que sob essa perspectiva é possível ter um campo de visão muito mais amplo do que aquele que temos quando consideramos que alguém (o pai, a mãe, o professor etc) é capaz de educar uma outra pessoa somente sob a égide dos princípios nos quais acredita. A idéia é que aquele que se educa, precisa do diálogo com o outro para colocar-se diante de seus próprios preconceitos e somente quando ele experimenta essa situação de embate é que ele, somente ele, pode abrir mão destes juízos em favor de outros – o que na maioria das vezes não ocorre de forma consciente. Estes outros juízos, por sua vez, não serão puramente os juízos do outro (o pai, a mãe, o professor etc), mas, os que surgirão no diálogo, sob os quais nenhuma das partes detém total controle. Com isso, vemos que o domínio que se pretende ter sob a educação do outro é sempre restringido por inúmeros fatores.

Aqui convém lembrarmos da educação proposta por Kant em *Sobre a Pedagogia*. Kant fala que em um primeiro momento, quando o sujeito ainda não tem sua razão desenvolvida, é necessário discipliná-lo de maneira a fazê-lo sujeitar-se às ordens e obedecê-las pacificamente. Ora, de uma forma geral ainda lançamos mão dessa idéia, principalmente, quando entendemos que é preciso preservar o outro de certos perigos. Contudo, diferentemente do que imaginava Kant, para a filosofia hermenêutica essa forma de educação não é meramente mecânica, pois até mesmo para que alguém obedeça ordens é necessário que este

alguém já as tenha compreendido e, para isso, essa pessoa já está colocando em jogo seu conhecimento sobre o mundo. Se o seu comportamento fosse uma mera reprodução mecânica daquilo que lhe fora inculcado, como geralmente se acredita, ela não teria condições de aplicar essas regras às situações concretas, pois as situações concretas sempre se apresentam de maneiras diferentes. Sem a idéia de que em um dado momento poderemos nos guiar somente sob o signo de uma racionalidade autônoma, vemos que tudo aquilo que aprendemos com o outro já é, desde sempre, uma parte ativa de nossa auto-formação.

É oportuno aqui fazermos um parêntese para colocarmos algo que Gadamer fala sobre a memória. É comum diferenciar-se a aprendizagem da memorização, como sendo a primeira mais legitimamente relacionada à formação e a segunda a uma capacidade de meramente armazenar informações que em nada se relacionam com a maneira como o indivíduo se comporta, ou como ele vê as coisas. Pois bem, a palavra aprender, que é derivada da palavra latina *apprehendere*, possui o sentido de tomar, reter, guardar, apropriar-se de algo, o que a princípio não é diferente da idéia comum que temos sobre o sentido da palavra memória. No entanto, Gadamer nos alerta que não é possível compreender a essência da memória se não nos desvencilharmos da idéia de que ela não é nada mais do que uma capacidade genérica. Para Gadamer, “reter, esquecer, e voltar a lembrar pertencem à constituição histórica do homem e formam mesmo uma parte de sua história e de sua formação” (GADAMER, 1999, p.56). Assim, entender a memória como um mero recurso “tecnológico” do indivíduo do qual ele lança mão para contornar situações de verdadeira aprendizagem é uma redução provocada por uma má compreensão. A memória é parte da história do homem e de sua formação. Segundo Gadamer, quem exercita sua memória como uma mera capacidade, através de técnicas e de exercícios, não alcança aquilo que lhe é mais próprio, pois a memória também necessita ser formada. Nas palavras de Gadamer: “a memória não é memória como tal e para tudo. Para algumas coisas temos memória, para outras não, e algumas coisas queremos guardar na memória, outras banir” (GADAMER, 1999, p.56), mas sobre isso não temos quase nenhum domínio. Gadamer por isso afirma que “estaria na hora de libertar o fenômeno da memória de seu nivelamento capacitivo que a psicologia lhe impôs e de reconhecê-lo como um traço essencial do ser limitado-histórico do homem” (GADAMER, 1999, p.56). Vemos então que o sentido de memória é mais amplo

do que aquele conhecido como um armazenamento de informações, experiências ou conhecimentos, a memória também é parte da formação constante do homem. Isto quer dizer que a memória, muito mais do que um compartimento para armazenar dados, é uma espécie de horizonte hermenêutico:

À postura de reter e de lembrar pertence – de um modo que por muito tempo não foi suficientemente levado em consideração – o esquecimento e que não é somente uma perda e uma carência, mas, como assegura F. Nietzsche uma condição de vida do espírito. Somente através do esquecimento é que o espírito recebe a possibilidade de uma total renovação, a capacidade de ver tudo com os olhos recém-abertos, de maneira que o que é velho e familiar se funde com as novidades que se vêem em uma unidade de várias estratificações (GADAMER, 1999, p.56).

Voltando a questão da educação, vemos então que aquele que chamamos de educador desempenha um papel de coadjuvante na educação e na formação de um indivíduo. O indivíduo, por sua vez, também não está no domínio da situação a tal ponto que venha a ser capaz de uma livre determinação. Dessa maneira, a perspectiva de Gadamer acerca da educação no sentido de um “educar-se” também não pode ser entendida como uma mera auto-determinação. Tomando como referência a formação ética Gadamer afirma que:

É completamente evidente que o homem não dispõe de si mesmo como o artesão dispõe da matéria com a qual trabalha. Não pode produzir-se a si mesmo da mesma forma que pode produzir outras coisas. Por conseguinte, o saber que tenha de si mesmo, em seu ser ético, será diferente e se destacará claramente do saber que guia um determinado produzir. (GADAMER, 1999, p.470)

Aqui Gadamer distingue claramente duas formas de saber, o primeiro, que sob a influência da filosofia de Aristóteles, ele chama de “saber-se”, que diz respeito à consciência ética do indivíduo e, o segundo, que seria o saber teórico, é o que produz coisas determinadas de acordo com os planos e a vontade daquele que produz¹¹. É importante observar que, com isso, Gadamer nos diz que o homem não dispõe de um saber sobre o próprio educar e, dessa maneira, sua formação é algo que está para além de qualquer domínio objetivo.

O que determinará então, radicalmente a formação serão as experiências as quais este indivíduo estará sujeito desde sempre em seu constante processo de “vir

¹¹ Discutiremos esta questão no último capítulo desse trabalho, onde apresentaremos a distinção Aristotélica entre *téchne* e *phronesis*.

a estar em casa” (GADAMER, 2000, p.17). Esse processo tem início bem antes de uma formação escolar, mas é na escola – e nos demais lugares onde ele terá um convívio maior com diferentes pessoas – é que esse “vir a estar em casa” se intensifica. Esse processo, que direciona todos os tipos de educação e formação, nada mais é que um esforço pessoal de tornar aquilo que é estranho familiar, de aprender a se deslocar em espaços diferentes e a conviver com outras pessoas.

Segundo Gadamer, o início deste processo tem sido bastante prejudicado pelo modo de vida contemporâneo, onde a educação familiar, que deveria já desde início incentivar e preservar esse momento, muitas vezes não o faz de forma adequada. Em uma passagem de *Educação é Educar-se* Gadamer, tomando como exemplo um colega de trabalho estadunidense, faz uma crítica ao modo como as famílias tem educado seus filhos em seus primeiros anos de vida:

Se vocês pudessem imaginar os problemas que este pai terá por ter tornado estes primeiros anos mais fáceis graças ao excesso de televisão. Naturalmente aí se está cometendo um erro fatal. Nenhuma avaliação sobre o perigo que os meios de comunicação, em um caso como este, representa para o ser humano pode ser radical o suficiente. Pois se trata acima de tudo de aprender a atrever-se a formar e expor juízos próprios. O que não é absolutamente fácil. (...) Pois bem, este é o tipo de problema que, acompanha os primeiros passos no jardim de infância, que são os primeiros anos escolares. Com quem iniciam? Antes de tudo, naturalmente, com os muitos colegas, dos quais nem todos vão gostar dele, a não ser alguns. Todo jogo de gostar e não gostar, da simpatia e da antipatia, tudo o que compreende a vida em seu conjunto acontece também nas salas de aula. O professor exerce uma função muito modesta se pretende influir neste processo. Nos aspectos em que em casa se fracassou por completo, normalmente o professor tampouco terá muito êxito. (GADAMER, 2000, p.20-21)

A questão que se coloca nesse momento também diz respeito à incapacidade para o diálogo. Aquele que em seus primeiros anos de formação não se vê impelido a dialogar pela necessidade de se entender com o outro e ver sua vontade ser atendida ou rejeitada, por mais incipiente ela que seja, terá obviamente problemas em fazê-lo em um ambiente onde ele já não é mais atendido com prioridade. Isso é algo que constantemente experimentamos, porém, não só nas classes de educação infantil.

Aqui o nosso problema central sobre a aprendizagem se apresenta em toda sua grandeza e complexidade. Já falamos da compreensão como sendo a forma mais original da aprendizagem e agora colocamos a idéia de Gadamer do “vir a estar em casa” como um processo inerente a toda compreensão. Afirmamos então

que aprender é se familiarizar e ao mesmo se formar a partir das relações compreensivas que estabelecemos com o nosso mundo desde o início de nossas vidas. Este processo que começa no exato momento em que tem início a nossa existência, se estende por toda a nossa vida nos tornando, a cada momento, diferentes de nós mesmos.

Podemos dizer que, anteriormente a Gadamer, Heidegger também compreendeu a educação como um processo onde cada indivíduo educa a si próprio. O filósofo, em sua analítica existencial, caracterizou o ser-aí (*Dasein*) como uma existência em aberto. Em outras palavras, para Heidegger o ser-aí é um ente essencialmente dotado do caráter de poder ser, que necessita, por isso, de um cultivo continuado. Com isso, como afirma Kahlmeyer-Mertens, “o ser-aí se empenha a cada instante em cuidar de si mesmo, em um processo de apropriação de si próprio (...), mediante o esforço constante de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p.27). Nesse processo, onde o ser-aí reflete sobre sua própria existência e sobre os demais entes – em um esforço compreensivo, que na maior parte do tempo ocorre implicitamente –, ele então está ao mesmo tempo aprendendo e formando a si mesmo.

A idéia de cuidado (*Sorge*) é muito cara à filosofia heideggeriana. Cuidar de si mesmo é o que delimita ontologicamente a existência do ser-aí, pois, uma vez que, a essência do homem está na existência que por sua vez se caracteriza por ser uma abertura – um constante vir a ser –, é o cuidado o que garante que ele possa ser e continuar sendo. Esse cuidado, no entanto, não é meramente uma prerrogativa do ser-aí, o cuidado é antes uma tarefa que ele assume necessariamente. Heidegger nos diz que:

A cura (*o cuidado*) não indica, portanto, primordial ou exclusivamente, uma atitude isolada do eu consigo mesmo. A expressão “cura de si mesmo”, de acordo com a analogia de ocupação e preocupação, seria uma tautologia. A cura não pode significar uma atitude especial para consigo mesmo porque essa atitude já se caracteriza ontologicamente como preceder a si mesma (...) (HEIDEGGER, 2001a., p.257).

Antes de qualquer coisa o cuidado é, então, um traço fundamental do homem, uma vez que, como coloca Heidegger, “em sua essência, o ser-no-mundo é cura” (HEIDEGGER, 2001a., p.257). No entanto, como o próprio filósofo afirma, há um primado da atitude prática em relação ao cuidado, o que significa

dizer que o cuidado tem sido compreendido muito mais em uma dimensão não existencial. Podemos observar que, de fato, a perspectiva apresentada por Heidegger – derivada de seus estudos sobre a filosofia dos antigos e medievais¹² – representa um olhar na contramão daquilo que se tem pensado usualmente na educação, onde o cuidado ganha um sentido essencialmente pragmático. Embora, ao tratar desse tema, Heidegger não faça referência à educação, entendemos que nesse campo o debate sobre o cuidado restringe-se a uma questão sobre o que fazer e como fazer, desconsiderando totalmente que algo já incide sobre nós independentemente de nossa vontade.

Devemos lembrar, mais uma vez, que compreender a aprendizagem e a formação sob uma perspectiva hermenêutica é muito mais um exercício de ver que muitas vezes “o que está em questão não é o que nós fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece” como nos esclarece Gadamer (GADAMER, 1999, p.14). Somente tendo compreendido esse aspecto fundamental, a educação como educar-se e a formação como um formar-se alcança seu sentido mais radical.

Nesse mesmo sentido, defendemos a idéia de que aprender é se auto-formar e que todo processo de “vir a estar em casa” é algo que somente o próprio sujeito realiza. Esta idéia evidentemente tem implicações práticas que, no entanto, não ocorrerão a partir da formulação de uma teoria pedagógica com vistas a antecipar e direcionar a educação. Muito pelo contrário, estas são implicações que já ocorrem independentemente da existência ou não de qualquer teoria. É justamente por isso que Gadamer critica a tentativa tradicional de prescrever teoricamente a ação. Para ele, uma filosofia prática requer sim uma instrução teórica, mas esta, porém, não se constitui de regras ou técnicas a serem seguidas, que prometem alcançar uma maior eficácia de acordo com o nível de correção com que elas são aplicadas. Uma boa instrução teórica só terá efeito naquele que já estiver preparado pela prática e por todas as nuances que dela advém. Por conta disso, nenhuma corrente pedagógica ou metodologia de ensino, por exemplo, é capaz de abarcar e de dar conta totalmente do fenômeno da educação, pois elas são sempre tardias com relação à ação.

¹² KAHLMEYER-MERTENS afirma que Heidegger teria intuído o cuidado do conceito aristotélico de “phrónesis”, que se refere a um modo de ser da prudência, do agir com medidas. Já entre os medievais, Heidegger também teria explorado o termo “cura”, uma variante latina de cuidado, em pensadores como Agostinho. C.f. KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p.27

Também há de se considerar que, embora a hermenêutica filosófica considere que o homem deva sempre questionar a essência de sua prática, diferentemente das teorias que surgem na Modernidade, ela não procura prever e nem postula um ideal de sociedade e de humanidade pelo qual a educação deva se guiar. A hermenêutica não prescreve o que deverá ocorrer no processo de formação para que alguém possa se formar, ela se limita a tornar explícito *o que* ocorre. A formação não se dá, portanto:

(...) como a aquisição de uma determinada teoria, mas como a consolidação de um processo prático, um processo de se tornar aberto à interação e à troca. Na medida em que a hermenêutica filosófica concebe a definição de experiência como dialógica, o processo de se tornar formado é essencialmente interativo e não um exercício individualista. (DAVEY, 2006, p.45).

Uma educação pensada sob o ponto de vista hermenêutico privilegia o verdadeiro diálogo, pois como defende Gadamer, somente através dele temos acesso aos nossos juízos e testamos sua legitimidade. O diálogo, porém, não pode ser tomado como uma metodologia. Ele é antes condição primeira do próprio educar, pois, a linguagem, que é onde há a atribuição de sentido às coisas, só se realiza plenamente na conversação. A possibilidade efetiva do diálogo na educação é limitada, como bem sabemos, porém, julgamos que é justamente nessas brechas, onde o diálogo se realiza a despeito de todas as forças contrárias que uma aprendizagem efetiva ocorre.

Podemos perceber, portanto, que cada indivíduo precisa se educar de uma maneira singular, embora sempre se eduque com o outro. Todavia, há tradicionalmente um direcionamento para que a educação se realize em um caráter impessoal, como se a aquisição de um conhecimento objetivo fosse possível de se realizar a despeito de qualquer envolvimento pessoal e até mesmo afetivo dos sujeitos. Sobre isso, Gadamer nos diz que:

É completamente claro que determinadas unidades do planejamento devem ser respeitadas, mas o decisivo é, contudo, que finalmente se dê ao adolescente a capacidade de suprir suas próprias lacunas de saber através de sua própria atividade. O educar-se deve consistir antes de tudo em potencializar suas forças lá onde você percebe seus pontos fracos e em não deixar nas mãos da escola ou muito menos, confiar às qualificações que constam nos certificados aquilo que, talvez, os pais compensariam. (GADAMER, 2000, p.40)

Nessa passagem, Gadamer toca em uma questão que é bastante antiga no campo da educação: a de que a formação do indivíduo sempre contempla elementos para além daqueles que o currículo escolar consegue prever, por melhor que ele seja. E que, por outro lado, ninguém se forma na escola tendo aprendido todos os conteúdos presentes no currículo, pois não é possível uma assimilação definitiva de todas as informações que ele contém. A idéia de haver tipos de educação – formal, não-formal, informal, por exemplo –, e também de haver um currículo oficial e outro oculto, são temas que já foram amplamente estudados no campo da educação e que necessariamente tocam nesse ponto. Há, contudo, que se questionar se esses estudos nos levam a uma reflexão sobre o sentido da formação ou apenas produzem um excesso de classificações. Concluimos então que, no sentido pensado por Gadamer, aquele que se educa deve ter espaço para encontrar, por ele mesmo, as lacunas de sua própria formação, pois estas não serão supridas apenas tendo-se conquistado um certificado.

3.2.1.

A formação hermenêutica

A palavra formação, segundo Gadamer, tem origem na tradição mística que dizia que todos os homens traziam em suas almas a imagem de Deus, a partir da qual foram criados. Durante sua formação o homem desenvolveria essa imagem em si mesmo, tornando-se então semelhante ao seu próprio Deus. Esse significado vai além da idéia de uma simples “formação natural” da estrutura física do homem, assim como da própria natureza – a formação de rios e vales, por exemplo. Em latim, o equivalente para formação é a junção das palavras *formatio* e *ōnis* (forma, ação), ou seja, a ação de dar forma. Não só no português, mas também no inglês e no alemão a palavra *formatio* encontra correspondentes que também guardam o conceito de forma. Em inglês a palavra correspondente é *formation* e em alemão *Formierung* e *Formation*. No alemão há também a palavra *Bildung*, que de fato é mais empregada no contexto educacional do que as outras duas correspondentes, oriundas do latim. Para Gadamer esse fato tem uma motivação:

O triunfo da palavra formação sobre forma não parece só acaso. Porque em “formação” (*Bildung*) encontra-se a palavra “imagem” (*Bild*). O conceito da forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra “imagem” (*Bild*) abrange ao mesmo tempo “cópia” (*Nachbild*) e “modelo” (*Vorbild*). (GADAMER, 1999, p.49)

Bildung é então amplamente entendida não em sua dimensão “natural”, mas antes como cultura, ou seja, como a “maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 1999, p.48).

No pensamento kantiano vemos a questão do cultivo das aptidões naturais como um dever do homem para consigo mesmo. Em *Sobre a Pedagogia*, ele trata das ferramentas das quais o homem dispõe para cultivar essas aptidões como meros “meios” para se alcançar “fins”. E, inclusive, condena o uso abusivo desses meios. A idéia é que, embora para Kant o homem necessite ser educado por um outro homem, ele já carrega consigo aptidões ou talentos que lhes são naturais. Sua formação, nesse sentido, pode ser tomada como uma meta, onde tudo aquilo que ele pode vir a ser se realiza de acordo com a eficácia da educação que ele recebe.

Contrariamente à idéia de Kant, Gadamer considera que o conceito de *Bildung* deve superar a idéia de uma formação como um mero cultivo de aptidões pré-existentes, da qual ele é derivado, isso por que:

O cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo já existente, de maneira que o exercício e a manutenção dela é um mero meio para o fim. Assim, o material de ensino de um manual lingüístico é um simples meio, e não um fim. Sua aquisição serve apenas à perícia lingüística. Na formação, ao contrário, no que e através do que alguém será instruído, pode também ser inteiramente assimilado. Nesse sentido, tudo que ela assimila, nela desabrocha. Mas na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função. Antes, nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado. A formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da “preservação” o que importa para a compreensão das ciências do espírito. (GADAMER, 1999, p.50)

Evidentemente a maneira como Kant aborda a questão, nos é mais familiar e talvez por isso tendamos a concordar inteiramente com ele. A idéia de que a educação deve desenvolver potenciais, talentos e aptidões já está arraigada no senso comum de uma maneira muito forte e questionar a legitimidade dessa idéia, mesmo que seja para fundamentá-la de uma maneira mais adequada, soa como uma insanidade. Não podemos esquecer, porém que a questão para Kant não é só

a eficácia da educação, mas o despertar para a autonomia da razão, já que não convém submeter o homem aos meios da educação, mas ao seu fim que é a autonomia. A questão é que o pressuposto da racionalidade se torna, na verdade, um meio, o que tornaria o homem uma espécie de meio para um fim maior, que seria a plena realização da racionalidade na humanidade como um todo.

Um bom exemplo, que pode nos ajudar a compreender a objeção de Gadamer, está no aprender a dirigir um automóvel. Quando estamos aprendendo a guiar um carro não estamos de modo algum cultivando uma aptidão pré-existente, estamos, antes, nos familiarizando com um conjunto de conhecimentos, modos de procedimento e comportamento necessários para desempenhar tal atividade, de tal modo que alcancemos o ponto em que os tenhamos assimilado por completo, não precisando mais recorrer explicitamente a esse conhecimento, embora sempre o façamos de modo implícito. Esses conhecimentos são oriundos de práticas sedimentadas e teorias, que guardam o nexo daquilo que foi legado pela tradição. Dirigir não é, portanto, fruto do desenvolvimento de uma capacidade natural subsistente em nós, muito embora possamos reconhecer que uns o fazem com maior destreza do que os outros. Da mesma forma, conjugar verbos e fazer operações matemáticas não significa pura e simplesmente ter desenvolvido uma aptidão, mas sim ter se familiarizado com uma gama de conhecimentos, comportamentos e práticas historicamente desenvolvidas.

Refletindo sobre a *Fenomenologia do Espírito* de Hegel, Gadamer diz que, “o homem é assinalado pela ruptura com o imediato e o natural, o que lhe é exigido através do lado espiritual e racional de sua natureza” (GADAMER, 1999, p.51). Essa afirmação, que parece contraditória, repousa sobre a idéia, também conflitante de Hegel de que o homem não é, por natureza, o que ele deve ser. Segundo Gadamer, a questão que se apresenta é a de que a formação do homem é de natureza formal, embora ela sempre busque se apoiar em sua universalidade. A elevação à universalidade, no entanto, “não é, p. ex., ver-se restringido pela formação teórica e não significa, de forma alguma, apenas um comportamento teórico em oposição a um prático” (GADAMER, 1999, p.51). A universalidade é o que confere à particularidade uma medida mais adequada, sendo por isso, a própria essência da racionalidade humana.

Quem se entrega à particularidade é inculto (*ungebildet*), p. ex., quem cede a uma ira cega, sem medida nem postura. Hegel demonstra que, no fundo, numa tal pessoa está faltando poder de abstração: não consegue deixar de se levar em consideração e ter em vista um sentido universal, pelo qual pautar sua particularidade com medida e postura. (GADAMER, 1999, p.51)

Não há, portanto, a pretensão de se determinar algo universal a partir do particular, e nem mesmo o oposto disso. É uma característica universal da formação “o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais” (GADAMER, 1999, p.58), o que só pode ocorrer mediante um afastamento com relação a nós mesmos. Olhar para nós mesmos e para nossos fins privados e tentar vê-los como o outro o vê é arriscar alcançar um ponto de vista universal. Gadamer ainda salienta que “os pontos de vista universais, a que se mantém aberto o formado, não são para ele um padrão fixo, que tenha validade, mas se fazem presentes ante ele apenas como os pontos de vista de possíveis outros” (GADAMER, 1999, p.58).

Na formação, cada indivíduo supera seu ser natural encontrando “no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância já existente, que como o aprender a falar, ele terá de fazer seu” (GADAMER, 1999, p.54). Assim, já sempre estamos a caminho de nossa própria formação e já sempre temos a nossa naturalidade suspensa, uma vez que o mundo em que nos encontramos é, ele próprio formado humanamente no que se refere à linguagem e ao costume.

Por conta disso, a formação, para Gadamer, é fundamentalmente guiada por meio do que ele chama de força vinculante. Essa força que, ao mesmo tempo nos guia na reelaboração de nossos conhecimentos e juízos prévios, também nos impulsiona a tomar determinadas direções e a pertencer a determinados grupos, a despeito de outros. Gadamer percebe a atuação e o desenvolvimento dessa força ao longo de todo o processo de formação do indivíduo, onde cada indivíduo se aproxima do outro em busca de familiaridade diante de novas situações, construindo aquilo que seria o seu próprio horizonte de compreensão. É interessante observar como ele percebe esse movimento quando nos inserimos nas instituições de ensino, onde a formação ocorre em uma dimensão muito maior do que aquela que estamos acostumados a debater:

É de todo claro que são muitas as coisas novas que nos esperam. Estas trazem consigo, por sua vez, novas exigências. E de que modo, se não formando grupos, há de se realizá-las nas universidades e também nas escolas? Trata-se de algo que devemos aprender! (...) Esta convivência é de fato a palavra chave com a qual a natureza nos põe acima do mundo animal, justamente por meio da linguagem como capacidade de comunicação, e este é o ponto a que quero chegar. (...) Com tal propósito, quando vocês começam a estudar, se inserem em novos círculos. Já não é mais o amigo do colégio, os companheiros de turma – o encontro com um colega de turma é algo de um valor muito especial quando se está maior. Tem-se uma experiência concreta das forças vinculantes que habitam em cada um de nós ali onde mantemos vínculos íntimos e fazemos novas experiências, que trocamos com o outro. (GADAMER, 2000, p.42)

Dessa maneira, a auto-formação se dá no encontro com aquilo a que nos vinculamos, nas palavras de Gadamer: “E assim é como alguém se forma” (2000, p.42). Para o filósofo, hoje nas universidades esse tipo de formação torna-se especialmente necessária, frente aos meios de comunicação de massa, que para ele tem um efeito ensurdecador. E também, frente aos planejamentos de preparação profissional das universidades, nas quais as especializações “vão aumentando a despeito do nome ‘universidade’” (GADAMER, 2000, p.47). Sobre esse último fenômeno, o filósofo constrói duras críticas:

Se observarmos os trabalhos científicos que se apresentam como tese de doutorado, é terrível constatar até que ponto eles se limitam a proliferação de especialidades. Circunstancialmente, pode haver frutíferas contribuições científicas, mas como uma atitude básica para abrir caminho e chegar a estar em casa em nosso mundo, as experiências decisivas e a própria capacidade de julgamento e formação são muito restritas. Hoje em dia se trata de melhor se adaptar ao que está em curso, de forma que uma pessoa não pode dizer o que pensa sobre algo a não ser que isso possa ser documentado em um livro. Isso tem que ser combatido, mesmo nos casos em que o êxito não é provável. Uma preocupação de que ouvimos falar muito é que, mesmo na nossa economia se pratica demasiadamente a obediência de regras e a prevenção de riscos. Quem aprende realmente sem que seja através de seus próprios erros? (GADAMER, 2000, p.47).

Gadamer ainda enfatiza que “se alguém quer educar-se e formar-se, é de forças humanas do que se trata e somente assim conseguiremos sobreviver incólumes à tecnologia e à presença da máquina” (GADAMER, 2000, p.48). Mais uma vez, Gadamer nos alerta para a questão do desenvolvimento científico e como o modo como a cultura científica vem produzindo conhecimento nos dias atuais tem um impacto empobrecedor na nossa formação, uma vez que ela se desenvolve necessariamente a partir das especializações e da submissão ao discurso tecnológico como sua condição a priori.

Há de se observar que a formação entendida no sentido defendido por Gadamer enfatiza o próprio processo de auto-formação, o devir (o vir a ser) da formação, que não pode ser submetido a pressuposição de um produto final desse mesmo processo. Isso ocorre porque para a hermenêutica um dos traços fundamentais do homem é a abertura, a capacidade de poder ser, o que faz com que ele sempre se encontre dentro de um processo que nunca se finaliza. Como afirma Gadamer, “no fundo a formação não pode ser meta, não pode ser, como tal, desejada, a não ser na temática refletida do educador” (GADAMER, 1999, p.50), uma vez que é esperado que aquele que é reconhecido no papel de educador, sempre projete a formação do outro de acordo com suas perspectivas, e oriente suas ações em vista desta formação. O próprio sentido da prática de auto-formação, porém, não deve e não pode ser encontrado fora dela. O próprio sentido de ser da formação é propiciado e deve ser apropriado no interior do horizonte formativo, que possui um caráter prático e hermenêutico.

3.2.1.1.

As diferentes dimensões da formação: *Bildung*, *Bildung haben* e *gebildet sein*

O filósofo Nicholas Davey em sua obra *Unquiet Understanding* dedica-se a entender o conceito de *Bildung* tal como foi apresentado na filosofia hermenêutica de Gadamer. Davey entende que o termo possui uma variedade de significados simples e obscuros, que em linhas gerais podem ser traduzidos por formação, cultivo e educação. Para o autor o que torna a idéia de *Bildung* central na filosofia hermenêutica é o fato de a hermenêutica defender o caráter eminentemente formativo da compreensão.

Davey entende que, em sua dimensão prática, o aprofundamento de uma experiência hermenêutica nos forma com um refinamento na habilidade de responder ao inesperado, ao estranho. Ter uma disciplina hermenêutica proporciona uma abertura mental, uma flexibilidade de respostas que, como vimos na filosofia de Gadamer, ocorre juntamente na abertura de novos horizontes. Dessa forma, alguém que nesse processo de formação adquira essa habilidade torna-se então *gebildet* – que é a forma de dizer que alguém se formou ou que adquiriu um conhecimento por experiência.

Como *Bildung* tem o caráter de uma idéia bastante indistinta, a busca por uma elucidação sobre o seu significado sempre envolve o risco de desembocar em uma intrincada pesquisa histórica que abrange inúmeras teses contraditórias. Como nos alerta Gadamer, “quem não quer se deixar levar pela linguagem, esforçando-se por alcançar uma evidencia fundamentada historicamente, vê-se constrangido a andar de uma para outra questão da palavra e do conceito” (GADAMER, 1999, p.48), o que muitas vezes não resulta em um aprofundamento no sentido mais familiar do termo. Justamente por isso, Davey direciona sua pesquisa para a busca de sentidos lingüístico-hermenêuticos. Sentidos esses que já compreendemos e dos quais já lançamos mão antes mesmo de qualquer tematização.

Bildung possui um amplo sentido de cultura, formação ou educação. *Bildung haben* pode significar ser culto ou ter cultura. Quando falamos que alguém tem formação, cultura ou educação a idéia pode envolver ainda outros sentidos particulares, de acordo como eles se aplicam em diferentes contextos e situações. De um modo geral, no entanto, estamos dizendo que alguém tem familiaridade com os estoques de conhecimentos e comportamentos que constituem determinada cultura. Mas não é só isso o que ocorre com quem tem cultura. Em geral não temos a compreensão de que no processo de aquisição desse conhecimento houve uma transformação espiritual e intelectual dessa pessoa, causada pelas experiências que ela sofreu. Por isso, segundo Davey, “a hermenêutica filosófica não está interessada na aquisição de dados e informações (saber *que*), mas sim o que acontece como consequência de empreender essa busca por conhecimento”¹³ (DAVEY, 2006, p.38), que é o tornar-se *gebildet*, ou seja, formado ou transformado pela experiência.

Davey chama a atenção para o fato de que, na medida em que a hermenêutica de Gadamer atesta o caráter transformador do processo educativo, ela incorpora uma defesa da tradição humanística que é bastante desafiadora. Isso porque, para Gadamer o processo de tornar-se *gebildet* exigiria, sobretudo, uma boa formação na língua e na história da cultura. E, segundo Davey, ele entra nessa questão justamente para sinalizar que apenas uma boa formação técnica não é suficiente para tal demanda. Embora na formação técnica haja também a tentativa de familiarização com estoques de conhecimentos, estes chegariam sob o formato de um conjunto de respostas previsíveis para determinados problemas, nos dando

¹³ Tradução nossa.

a habilidade de estar frequentemente no caminho da descoberta destes problemas e de outros novos, não das soluções, que, como observa Davey, normalmente são bem estabelecidas. Assim, na formação técnica, temos a tendência de adequar as questões às respostas – quanto mais conhecedor das teorias que envolvem o assunto, mais hábeis estaríamos para colocar diferentes questões. Uma vez que não é possível perguntar sobre aquilo que não se sabe, toda boa questão tem a característica de abordar o tema com relativa profundidade. O problema, no entanto, é que nesse processo – onde, primeiro nos tornamos familiarizados com soluções previsíveis para depois reconhecer e descobrir novas dificuldades técnicas – não há a possibilidade de uma formação capaz de transformar a tecnologia dentro da qual tais aprendizados ocorreram, na medida em que elas já condicionam as perguntas.

Por conta disso, esse tipo de formação técnica não encontra sucesso em campos como a literatura e a filosofia, uma vez que não há como prescrever respostas adequadas às dificuldades que se apresentam no nível cultural. Como Davey observa dentro dos discursos culturais, “não há ‘problemas’ a serem resolvidos, mas dificuldades que podem ser compreendidas mais profundamente” (DAVEY, 2006, p.39). Assim, o processo de tornar-se *gebildet* envolve principalmente “a acumulação de uma experiência prática (...) de modo a oferecer uma espontânea e ainda informada resposta a uma pergunta, permitindo que ela seja apreendida de uma maneira nova e inesperada” (DAVEY, 2006, p.39). E é justamente por abrir a possibilidade de uma transformação da nossa compreensão a respeito de configurações discursivas, que julgamentos imprevisíveis e espontâneos, possibilitados por uma formação cultural, são tão valorizados.

O autor ressalta ainda que o tornar-se culto (*Bildung haben*) só é possível por que estamos em uma dada cultura (*Bildung*). Observação que reforça a idéia de vinculação presente em Gadamer – que se refere ao pertencimento da nossa compreensão a uma tradição que é comum a todos de uma mesma cultura. Haveria, no entanto, uma interdependência ontológica entre *Bildung haben* e *Bildung*, que pode ser percebida quando concluímos que o processo de tornar-se culto pressupõe uma cultura específica, mas nenhuma cultura pode sustentar sua existência sem ser renovada pelos vários processos de tornar-se culto que ela alimenta, isto é, pelos processos de aplicação da compreensão. Assim, a existência de uma cultura – ou formação – é sempre transformada pela compreensão de ser

que a sustenta. Aqui, a questão da abertura que torna possível a transformação das tradições culturais aparece ainda com mais evidência. É por conta dessa complexa interdependência entre cultura e o processo de tornar-se culto, ou de uma formação e o processo mesmo de tornar-se formado, que as tradições sempre se renovam, podendo se consolidar ou se alterar.

Há de se observar com isso, que a formação técnica, apresenta o mesmo problema fundamental da ciência moderna – no sentido pensado pela hermenêutica de Heidegger e Gadamer. Uma vez que essa formação não admite nenhuma mudança efetivamente essencial de sua visão, pois ela orienta suas questões a partir de certezas fundamentais, não há espaço para que o diferente se apresente em toda a sua radicalidade. O que é diferente ganha o lugar de uma questão para a qual é necessário buscar uma resposta niveladora. Encontrar respostas é, no entanto, solucionar algo de modo que aquilo que se tem previamente como certo apareça como resultado dessa questão.

É interessante perceber que sobre esse aspecto é possível traçar um paralelo entre a crítica hermenêutica, apresentada por Davey, e alguns estudos sobre a diversidade cultural que ganham cada vez mais espaço no campo da educação. Embora adentrar no campo dos estudos multiculturais requeira uma grande cautela, uma vez que esse campo comporta diferentes correntes de pensamento, que na maioria das vezes divergem com relação a algumas questões de base, podemos aqui chamar a atenção para o estudo feito por Catherine Walsh¹⁴. A autora, que estuda a questão cultural na América Latina, aponta para o problema de haver em nossa sociedade uma matriz de colonialidade que atua de forma invisível nas nossas estruturas fundamentais. Nessa matriz, que ela traça, há um determinado tipo de colonialidade que nos parece ter afinidade com o pensamento hermenêutico no que se refere a sua crítica à ciência moderna, que responderia pela colonialidade do saber. Para Walsh a colonialidade do saber é o posicionamento eurocêntrico que obedece uma ordem exclusiva de razão, conhecimento e pensamento e que organiza os marcos epistemológicos que descartam e desclassificam outras formas de conhecimento e modos de vida que não sejam familiares aos modelos dos homens brancos europeus ou europeizados.

¹⁴ C.f. WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. 2009.

Assim, Walsh percebe que existem parâmetros bem firmes que avaliam tudo aquilo que é diferente e que impõem uma lógica já sedimentada sobre aquilo que se apresenta como o outro imediatamente classificando-o como sendo excêntrico, inferior ou pouco desenvolvido. Isso, segundo a visão hermenêutica, ocorre porque há uma pretensão de universalidade e neutralidade no pensamento científico, que não consegue perceber a si próprio como um fenômeno histórico e finito. Em última análise, o problema que se coloca é que a ciência moderna é, ela mesma, um bem pertencente à cultura humana e por isso, como sinaliza Walsh, ela carrega os traços da cultura da qual ela se origina, que, como sabemos é a cultura ocidental, européia e colonizadora.

Para Davey o motivo que leva Gadamer evocar o termo *Bildung* é estratégico, justamente porque ele deseja mostrar que “ao lado do conhecimento científico e técnico existe outro corpo de conhecimento que não é resultado de provas e demonstrações, mas está colocado pela tradição, recebeu a sabedoria e a experiência prática” (DAVEY, 2006, p.40). No entanto, Davey chama a atenção para o fato de que existe um grande problema em evocar tal termo, pois ele está impregnado por uma ideal de formação que é bem específico. Quando falamos que alguém tem cultura, imediatamente nos vem à mente um ideal de cultura e de educação que é a de uma determinada classe social. Por isso, Davey nos diz que:

Se Gadamer desejou salientar o que é (supostamente) no núcleo do termo – a invocação de um interminável processo (experimental) educativo – a associação do termo com o específico ideal burguês de educação precisa ser definitivamente quebrada (DAVEY, 2006, p.40).

Esse é um obstáculo, que, portanto precisa ser vencido. Justamente porque há um forte movimento para descentralizar nosso referencial de cultura e de formação, é que a radicalização na busca pelo sentido de *Bildung* se faz fundamental. Não há como defender a existência de múltiplas culturas e múltiplas narrativas sem ter entendido verdadeiramente porque estas são tão legítimas quanto as que se desenvolvem sob o signo da Modernidade. Esse entendimento, no entanto, necessita de uma disciplina que nos exercite a permanecer abertos aos riscos e desafios colocados pelos poderes transformadores da “compreensão”. Como salienta Davey, “saber como navegar nessa abertura é considerado pela hermenêutica filosófica a marca qualitativa de ter-se tornado *gebildet*” (DAVEY, 2006, p.40).

Por conta dessa tentativa de ampliar o significado de conceitos como *Bildung* – que na verdade nada mais é do que a tentativa de quebrar algumas barreiras que limitam sua compreensão – constantemente a hermenêutica filosófica é acusada de pregar um certo relativismo, ou ainda de ser inclinada a privilegiar romanticamente a subjetividade. Mas, a questão para a hermenêutica é que não é possível ignorar a historicidade de toda compreensão em nome de um conhecimento pretensamente despojado da influencia da tradição. Sobre a questão da subjetividade, como bem argumenta Davey “a hermenêutica filosófica não busca remover a subjetividade da compreensão, mas tornar-se consciente das objetividades presentes dentro dela” (DAVEY, 2006, p.41). Como vimos anteriormente, toda possibilidade de compreensão individual já é pré-condicionada por um conjunto de tradições e conhecimentos que constituem o horizonte no qual o indivíduo desde sempre se encontra vinculado e no interior do qual toda compreensão possível de si mesmo acontece. Nesse sentido, a *Bildung*, que constantemente entendemos como sendo um ato da subjetividade é carregada de “objetividade”. Mas, por outro lado, Gadamer reforça que os horizontes compreensivos não existem de forma independente e que eles estão constantemente sendo transformados pelos atos individuais de compreensão. No entanto, esses atos individuais não tem a sua sede em uma subjetividade auto-subsistente, mas sim no próprio caráter compreensivo do mundo dos sujeitos. Na medida em que o horizonte compreensivo se mantém aberto na aplicação de suas orientações hermenêuticas, é a compreensão mais transparente possível do caráter determinante desse próprio horizonte que pode abrir espaço para novas possibilidades de formação.

Vemos, então, que a *Bildung* possui um caráter formativo e ao mesmo tempo transformativo, o que para Davey denota que, este é um processo sem essência intrínseca, caso pensemos em uma dimensão metafísica. Da mesma forma, o processo de tornar-se *gebildet* não é regido por uma essência pré-determinada. Se há um fundamento necessário para a compreensão e a interpretação, esse fundamento é tão somente a linguagem. Essa, no entanto, não é uma questão simples, como vemos na reflexão do filósofo Ernildo Stein:

Uma vez chegado à era do fim da metafísica, que podemos chamar o tempo da crise do fundamento, surge a dificuldade de traduzir a nossa reflexão no campo da filosofia e das ciências humanas em termos de verdade e de racionalidade. Uma

vez perdido o fundamento que vincula significante e significado de maneira ontológica, e postos num plano em que o espaço de fundamentação é ineludivelmente histórico, toda tentativa de fundar a universalidade e necessidade do conhecimento se transforma num problema de semântica. A partir dela nossa atividade de povoar o mundo com objetos e proposições parece antes uma ocupação lúdica de construção aleatória de um mundo de que propriamente uma vontade de justificação racional da nossa relação com o mundo. (STEIN, 1987, p.98)

Toda tentativa de racionalização é então, ela mesma, sempre guiada pelos significados construídos na nossa relação com o mundo, por isso a hermenêutica compreende a racionalidade como também sendo eminentemente histórica. Por sua vez, a linguagem, que é tão cara à filosofia hermenêutica, aparece na construção desses significados, mas ao mesmo tempo também sendo determinada por eles. Uma possível aproximação entre racionalidade e linguagem na hermenêutica deve então levar em conta que linguagem, cultura e comunidade se encontram em interação mútua, em constante formação e transformação, não havendo, portanto, nenhuma essência metafísica guiando esse processo para além dessas determinações recíprocas.

Para a hermenêutica, todos nós, que somos falantes de uma língua, somos membros de um *Sprachwelt* (mundo lingüístico). Como coloca Davey, nossas palavras dão expressão aos valores e disposições desse mundo, ao mesmo tempo em que são guiadas por esses mesmos valores e disposições. Por isso, “ser um falante competente da língua é ser moldado e formado (*bilden*) por esse mundo” (DAVEY, 2006, p.41). No entanto, como a concepção de Gadamer sobre a existência desse horizonte lingüístico não é meramente passiva, “a participação na linguagem traz um mundo de fala criado (uma comunidade cultural) para o ser que transcende as limitações de nosso(s) horizonte(s) natal lingüístico” (DAVEY, 2006, p.42), tornando possível a interação entre mundos.

Dessa forma, vemos que para a hermenêutica há uma interligação entre linguagem, cultura e comunidade no processo de tornar-se “experiente” (*gebildet*) que envolve sim a aquisição de um “corpo de idéias”, mas estas, no entanto não formam um “conjunto determinado de idéias”, como afirma Davey. Isso porque a hermenêutica compreende como sendo uma característica do tornar-se *gebildet*, justamente “a aventura de viver com, arriscando e respondendo às correntes cruzadas de idéias (questões) que atravessam fronteiras lingüísticas e culturais” (DAVEY, 2006, p.42). Em outras palavras, o que a hermenêutica valoriza no

processo de tornar-se *gebildet* é justamente o fato de que ele favorece a possibilidade transformação de nossa compreensão.

3.3.

Gadamer e Aristóteles: a filosofia prática e a compreensão hermenêutica

Podemos perceber que há na filosofia hermenêutica uma clara preocupação em não ser tomada como uma teoria, ou como uma tentativa teórica de prescrever a ação, contudo, em *Verdade e Método II*, Gadamer fala que “a filosofia não pode renunciar completamente à pretensão de não somente saber, mas também de ter influência prática, isto é, a pretensão de promover, enquanto ‘ciência do bem no âmbito da vida humana’, esse mesmo bem” (GADAMER, 2004, p.353). Para explicitar essa dimensão prática da filosofia hermenêutica e suas especificidades, Gadamer propõe uma retomada da chamada “filosofia prática” de Aristóteles.

Segundo Gadamer a filosofia prática fundada por Aristóteles exerceu uma influência que só fora dissolvida no século XX pela “ciência política” ou “politologia”, contudo, sem que o seu aspecto teórico-científico tivesse saído da penumbra. Nesse sentido, a leitura que Gadamer faz de Aristóteles tem, como um dos objetivos, superar algumas iniciativas já realizadas que procuraram ver no “método” da ética aristotélica, a *phronesis*, como nada mais do que um exercício da racionalidade prática, o que a colocaria sob o domínio de uma razão entendida sob os moldes modernos.

Como vimos na primeira parte do trabalho, Kant¹⁵ defendia que todos os homens poderiam produzir conhecimentos válidos sobre a realidade objetiva fazendo uso de sua razão. Isto porque ele acreditou ter conseguido estabelecer quais seriam os fundamentos universais da razão humana. – a saber, os conceitos a priori do entendimento, ou categorias puras e as intuições a priori. Assim, seríamos dotados da capacidade racional de conhecer por nós mesmos as leis nas quais deveriam se fundamentar nossa prática, uma vez que estas, se bem julgadas, seriam válidas para qualquer outra pessoa na mesma circunstância.

Gadamer, diante disso, afirma que a *phronesis*, que ocupa lugar central na “filosofia prática” de Aristóteles, não pode ser considerada um exercício, mas antes uma virtude da racionalidade prática. Assim sendo, a expressão “filosofia

¹⁵ Cf. KANT, Immanuel (1974) *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”?* p.100-117.

prática” serve justamente para designar que “para os problemas práticos não convém fazer-se um uso de determinado tipo cosmológico, ontológico e metafísico” (GADAMER, 2004, p.353).

A *phronesis* se caracteriza como um dos saberes práticos, que Aristóteles distinguiu. Ela é o que orientaria o ser ético do homem, que se só se realiza através de uma relação interpretativa com as coisas. Isso porque, para ser bem sucedida, a *phronesis* necessita estar de acordo com o *ethos*, ou seja, os traços que caracterizam um grupo e que ao mesmo tempo o diferencia de outros. Esses traços são históricos e culturais e por isso, escapam de qualquer possibilidade de universalização. É fundamentalmente nesse sentido que a *phronesis* se diferencia da *episteme*, que é o conhecimento específico das ciências. Ela é, portanto, uma virtude que pode ser entendida como o agir com medidas, ou com prudência.

Podemos considerar que a leitura de Aristóteles proposta por Gadamer, sobretudo a sua investigação sobre a *phronesis* e sua dimensão interpretativa, permitem que o autor realce a implicação ética e política intrínseca a questão da compreensão, revelando, portanto a dimensão prática de sua filosofia hermenêutica. Isso porque, em contraposição ao pensamento moderno, a experiência de mundo do homem e também a sua ação sobre ele, segundo o pensamento hermenêutico, não é regida por uma estrutura racional universal. Ele como ser histórico, determinado por seu contexto, se insere e age no mundo de forma interpretativa. O que orienta a ação ética do sujeito na sua vida política é o seu próprio saber. Contudo, esse saber não é aquele de um especialista, como por exemplo, o do economista ou do médico, mas é aquele sobre o qual qualquer um pode falar e ensinar. Dessa forma, para Gadamer a filosofia hermenêutica como herdeira da mais antiga tradição da filosofia prática, tem como tarefa principal defender a razão prática contra a dominação da técnica baseada na ciência, que tenta suprimir o caráter singular de toda ação, por ignorar que o saber em geral “não exige nenhuma autonomia própria, mas supõe sempre sua aplicação concreta” (GADAMER, 2004, p.352).

Gadamer entende que o desenvolvimento teórico político sobre bases técnicas provoca inúmeras falsificações e em última instância um descompasso entre o próprio conhecimento sobre o modo de ser do homem no mundo e as situações concretas da vida social e política. Em um ensaio intitulado *Sobre a*

*Incompetência Política dos Filósofos*¹⁶, o autor considera que esse descompasso põe em teste a própria natureza do conhecimento teórico-filosófico. O reflexo de tal situação é que a tarefa de decisão e execução que deveria estar sob o domínio de todos os cidadãos, fica nas mãos de especialistas devido à necessidade que se impõe de dominar um saber cada vez mais técnico.

Dessa forma, Gadamer direciona a sua crítica para a tentativa tradicional de tentar prescrever teoricamente a ação, que em vista de um ideal de universalidade, produziria um alheamento quanto à primazia da própria ação. Para Gadamer, a tarefa da filosofia deveria ser a de elaborar o que poderíamos chamar de uma “teoria política negativa”, onde a própria teoria seria tardia em relação à ação:

A instrução teórica que se pode transmitir na filosofia prática não disponibiliza, na verdade, nenhuma regra a ser seguida, de forma que se alcança no Correto conforme a arte tecnicamente correta. Fixar o olhar no alvo não representa, em absoluto, toda a arte do arqueiro. É necessário já se ter aprendido a lidar com o arco, tal como também aquele que quiser tirar algum ganho da filosofia prática precisará estar preparado de maneira correta (...) (GADAMER, 2009, p.160).

Ao reconhecer que é na esfera da vida comum que a compreensão acontece, podermos encontrar nas configurações da existência moderna um discurso profundamente marcado pela cientificidade, que determina, em grande parte, as situações concretas da vida social.

Ainda na década de 1930, Walter Benjamin em sua obra *Teoria do Fascismo Alemão*, a partir de uma análise detalhada da coletânea *Guerra e Guerreiros*, editada por Ernst Jünger – fala sobre a relação entre o acelerado desenvolvimento técnico e o misticismo bélico que ele é capaz de produzir na guerra. Nesse texto, Benjamin condena a regência tecnocrática das questões sociais e afirma que a sociedade deve “excluir as idéias técnicas de qualquer direito de coparticipação na ordem social” (1994, p.61). O autor alerta que o descompasso entre o desenvolvimento técnico e o esclarecimento de questões morais faz com que as dimensões técnica e espiritual se aproximem de forma perigosa. Para Benjamin, embora a técnica não seja suficientemente forte para dominar as forças elementares da sociedade, o homem ainda não teria encontrado os meios adequados para usá-la em seu proveito.

¹⁶ Cf. GADAMER *apud*, VALLEGA-NEU, D.. 2003.

Assim, vemos que contrariando a idéia moderna de progresso, a sociedade guiada de forma racionalizada, obedecendo aos padrões da técnica, caminha para uma profunda desumanização, que beira a autodestruição. Isso porque, em sua essência, a técnica abdica de qualquer relação harmônica com o nível espiritual. Da mesma forma, em um texto escrito em 1965, Gadamer afirmou que não seria um exagero dizer que muito mais do que o progresso das ciências da natureza, foi a racionalização de seu emprego técnico-científico que produziu essa nova fase da revolução industrial em que a sociedade já se encontrava:

Creio que o que caracteriza o perfil de nossa época não é o crescimento exagerado do domínio da natureza, mas o desenvolvimento de métodos científicos de controle para a vida da sociedade. É só assim que a marcha vitoriosa da ciência moderna, iniciada no século XIX, passou a ser um fator social predominante. Só agora o pensamento científico, à base de nossa civilização, apoderou-se de todos os âmbitos da práxis social. A investigação científica do mercado, a condução científica da guerra, a ciência da política externa, o controle científico da natalidade, a ciência para a condução da vida humana etc. conferem ao especialista em economia e sociedade um lugar central. (GADAMER, 2004, p.183)

3.3.1.

Tékhne política ou phronesis política?

É no contexto de uma racionalidade moderna que questões sobre a ordem política e econômica mundial são levantadas, assim como, nos contextos locais as questões referentes às políticas que visam minimizar as desigualdades sociais e equacionar as diferenças culturais entre os grupos, tendo a educação como um dos principais focos. Para Gadamer, essas questões, no entanto, mais do que quererem reconhecer a ordem instituída tradicionalmente, estão sendo formuladas tendo vista a criação de uma nova ordem. Gadamer então indaga sobre a possibilidade desta intenção colocando novas questões:

Sabemos que, mesmo sendo desejo de todos, não existe uma ordem mundial entre os povos. Podemos constatá-lo pelo fato de as idéias sobre uma ordem justa divergem a tal ponto que hoje predomina o discurso resignado sobre a coexistência. (...) Tem ainda sentido falarmos da criação de uma ordem mundial quando já de início deparamo-nos com a falta de consenso sobre as idéias de uma ordem justa? (...) O planejamento em escala mundial não depende sempre que haja uma determinada idéia comum sobre o objetivo a ser alcançado? (GADAMER, 2004, p.183)

Gadamer nos chama a atenção de que as perguntas feitas pelas formas de ordenamento de nosso mundo tanto de hoje como o futuro, são essencialmente de caráter científico: “Que podemos fazer? Como podemos organizar as coisas? Como se apresentam as bases sobre as quais podemos planejar? Que devemos modificar e observar para que a administração de nosso mundo se torne cada vez melhor e menos conflituosa?” (GADAMER, 2004, p.188). Trazendo para mais perto, percebemos também que essas mesmas questões aparecem dentro das sociedades e por sua vez dentro da suas instituições responsáveis pela educação dos sujeitos. O problema é que, como o objetivo de uma administração “não é saber sobre que tipo de ordem deve dominar, mas saber que tudo deve ter uma ordem” (GADAMER, 2004, p.188), ela não supõe explicitamente nenhuma diferenciação de conteúdo. Gadamer afirma, por conta disso, que toda possibilidade de ordenação proposta não pode deixar de considerar a profunda tensão que existe entre “autoridade da ciência, de um lado, e as formas de vida dos povos, cunhadas pela religião, usos e costumes da tradição, de outro” (GADAMER, 2004, p.188). O conceito de ordem, seja em nível mundial ou local, não pode tomar o “bom funcionamento” como um valor em si, pois ele sempre supõe um conteúdo que depende do ponto de vista que se adota para falar de ordem.

Tomando como base a sociedade ocidental Gadamer ressalta que no século XVII, o pensamento científico só teria conseguido desenvolver suas possibilidades universais a passos lentos, devido os fortes constrangimentos morais que sofreu. Todos os progressos que hoje experimentamos, baseiam-se nas descobertas científicas do século XIX. Contudo, mesmo no século XIX, marcadamente liberal, as normas morais da tradição cristã continuaram regulando o uso delas. Hoje, no entanto, parece que esse tipo de resistência está desaparecendo dentro das sociedades, o que abre caminho para que as possibilidades técnicas das descobertas científicas se dêem plenamente: “O especialista oferece as possibilidades implícitas em sua ciência. Quando se deve decidir sobre a facticidade dessas possibilidades, a consciência pública apela novamente para a ciência” (GADAMER, 2004, p.187). Contudo, mesmo diante de uma aceitação que parece crescer cada vez mais, a cientificidade, como não poderia deixar de ser, não alcança consenso quanto aos seus próprios métodos e pressupostos, havendo ainda muitas questões e resultados divergentes. Somado a

esse quadro, ainda há outras formas variadas de conhecimento que coexistem, nem sempre de maneira pacífica. Diante disso Gadamer nos faz pensar se os interesses antagônicos, que parecem constituir uma desordem, não são a própria essência da ordem política.

Essa questão, contudo, não é nova. Segundo Gadamer, nos diálogos de Platão, “ocorridos na época do iluminismo sofista a idéia de um saber objetivo desempenhou uma função universal parecida” (GADAMER, 2004, p.189). A essa idéia os gregos deram o nome de *tékhne*, o saber capaz de levar a coisa produzida alcançar sua própria perfeição. Como a técnica daquele que produz não possui o poder de garantir o uso apropriado e justo da coisa produzida, seria necessário um novo saber objetivo que cuidasse da utilização apropriada da coisa, assim nasce a idéia de *tékhne* superior: a *tékhne* política.

Assim sendo, o político como o “especialista dos especialistas” alcançaria o topo em uma escala hierárquica, como o detentor do maior de todos os conhecimentos objetivos: a política. Contudo, o fato de que cada homem possa ser administrado por um especialista que ele mesmo não é, junto com todos os outros e que, por sua vez, esse especialista seja administrado por sua própria administração, provoca uma confusão evidente, que segundo Gadamer só foi desfeita com a distinção aristotélica entre *tékhne* e *phronesis*:

Reconhecendo na situação concreta da vida o que é passível de ser feito, o saber prático não encontra sua perfeição do mesmo modo que o saber objetivo tem sua perfeição na *tékhne*. A *tékhne* que pode ser ensinada e aprendida e seu desempenho não depende evidentemente do tipo de homem que se é, já, do ponto de vista moral ou político, ocorre exatamente o contrário com o saber e a razão que iluminam e guiam a situação prática da vida humana. (GADAMER, 2004, p.191)

Para Gadamer, o que Aristóteles defende é que a clareza da razão deve levar o homem a encontrar o factível no sentido prático-político, sem o qual “o especialista seria alguém que não sabe o que se deve fazer com o que ele mesmo sabe”. Essa necessidade de colocar-se na situação, a fim de transpor o conhecimento genérico e julgar o que é de fato possível é algo que filosofia existencial também prevê, segundo Gadamer.

Sobre a essência do governar, Gadamer diz que “em contraposição ao planejar e ao fazer, o modelo de conhecimento orientado pelo governar adquire cada vez mais importância. (...) Governar não é fazer. Governar é antes, um

adaptar-se a circunstâncias” (GADAMER, 2004, p.194), desse modo, vemos mais uma vez colocada a questão da interpretação e compreensão.

Como já visto antes, a idéia de *phronesis* aproxima-se intimamente ao conceito gadameriano de compreensão. Portanto, em linhas gerais, podemos avaliar que na visão de Gadamer, na vida política de um povo – ou entre diferentes povos em uma escala mundial –, a distância irreduzível entre as crenças, os tempos, as raças e até mesmo entre as pessoas, é o “que confere tensão e vida a todo compreender” (GADAMER, 2004, p.132). Para Gadamer, essa tensão, que necessariamente ocorre, pode ser descrita da seguinte forma: “Cada qual possui o seu próprio ‘horizonte’ e todo compreender representa uma fusão desses horizontes” (GADAMER, 2004, p.132). A realidade essencial capaz de mediar essas distâncias seria a linguagem, pois como parte constitutiva do sujeito, ela é, para Gadamer indissociável a todo processo de compreensão.

Assim, após um primeiro estranhamento causado pelo outro – estranhamento esse que somente nossos preconceitos tornam possível – entraríamos em um segundo momento: o da comunicação. O horizonte do outro e o nosso se fundem, resolvendo-se o problema da tensão anteriormente existente. Para Gadamer, é nesse momento que a compreensão se dá, fazendo com que o outro deixe de ser para nós um embaraço.

Essa compreensão, no entanto, não deverá significar a priori um entendimento pacífico. O que não deve ser tomado como um problema, uma vez que, como já foi dito, a existência de interesses antagônicos constitui a própria essência da ordem política. Diante disso, Gadamer diz que o governar, deve dar conta de dois momentos: “a manutenção de um equilíbrio, que oscila dentro de um espaço de jogo bem delimitado, e a condução, isto é, a determinação de um direcionamento do movimento que possibilite manter esse equilíbrio oscilante” (GADAMER, 2004, p.195).

Concordando com Gadamer, concluímos que nenhuma política é capaz de eliminar o conflito existente entre uma pluralidade de valores e crenças. Assumir a impossibilidade de tal intenção, implícita na racionalização moderna, no entanto não significa um olhar resignado para o mundo. Muito pelo contrário, significa dizer que essa pluralidade não é um problema a ser resolvido, mas sim compreendido. Desse modo vemos a “arte política como uma espécie de arte têxtil que permite compor com o oposto numa unidade” (GADAMER, 2004, p.356).

Toda essa digressão ao nível político é justamente para mostrar que da mesma forma como Gadamer pensou a questão da racionalização em um âmbito mundial, é possível também pensá-la em um nível mais próximo, dentro das instituições responsáveis pela formação dos sujeitos. Hoje a atenção a diversidade e a diferença parte do reconhecimento de uma necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre grupos culturais distintos confrontando a discriminação, o racismo e a exclusão. Nesse sentido a hermenêutica nos oferece uma boa perspectiva para colocarmos em debate essa racionalização, que supõe poder encontrar a matemática perfeita capaz de resolver problemas em todos os níveis da vida humana, mas que não consegue olhar para os contextos e para as diferenças sem querer equalizá-los. A hermenêutica de Gadamer nos possibilita ver as relações humanas sob a idéia de um todo dinâmico que é diferente do todo científico objetivável, passível de ser dividido em inúmeras partes como algo já previamente dado, tal qual um corpo morto.

3.4.

O agir pedagógico a partir de uma concepção hermenêutica

Há no campo da educação um intenso debate em torno da formação docente e seus novos desafios em meio ao atual cenário educacional do país, onde a luta por uma maior democratização do ensino começa a alcançar resultados significativos no que diz respeito ao acesso à educação pública. São freqüentes os questionamentos quanto à formação proporcionada pela academia, que por sua vez, tem se mostrado consciente da questão ao reconhecer a importância de se debater as tensões produzidas pelo volume e diversidade de alunos que hoje acessam as escolas.

Com as transformações pelas quais a escola tem se visto obrigada passar, verificamos que a democratização do ensino tem colocado ainda mais em evidência a crise do projeto pedagógico moderno. Essa crise, que mais comumente tem se interpretado como a crise de um modelo de escola e de ensino, tem levado alguns pensadores da educação a buscar um horizonte mais amplo que permita compreender o aparente fracasso da escola em educar a diversidade. Dentre estes pensadores estão os que buscam se aproximar de correntes críticas ao pensamento moderno e à ciência, por entender que o fracasso escolar reflete o fracasso de uma racionalidade que pretendeu orientar as práticas pedagógicas por

um caminho ideal metafísico que, por princípio, nega sua própria historicidade e limites (TREVISAN, 2007; HERMANN, 2002; FLICKINGER, 1998). .

Por outro lado, porém, percebemos um fenômeno que é bastante contraditório. Diante de um quadro geral de educação pública no Brasil, onde o sistema se mostra pouco “eficaz” por apresentar altas taxas de repetência, baixo aproveitamento, grandes níveis de evasão etc, há contraditoriamente o que Hermann denomina como uma “ansiedade tecnicizante” (2002, p.87) a qual é muito fácil sucumbir. Essa ansiedade provém de uma tradição que acreditava fortemente na possibilidade de obter resultados seguros a partir de intervenções metodológicas promissoras. Tal crença se traduz no entendimento de que o fazer pedagógico deve abranger um conjunto de técnicas: “técnicas de leitura, técnicas de trabalho em grupo, passando pelas promessas das novas tecnologias” (HERMANN, 2002, p.88). Há o entendimento implícito de que um bom método de ensino, amparado por uma forte teoria que forneça um consistente aparato conceitual, seja capaz de produzir melhor eficiência na ação pedagógica.

Bom, o primeiro grande problema que se pode deduzir desse pensamento é que toda a ação que se compreende meramente como um meio para alcançar um fim coloca em risco aquilo que para a hermenêutica entende como mais caro a formação, que é a abertura. A possibilidade de manter-se aberto ao outro, ao diferente e ao imprevisível é encerrada pelas regulações lógicas que toda metodologia intervencionista prevê. Assim, com promessa de antecipar e solucionar problemas, a técnica equaliza antes mesmo de buscar compreender. E, curiosamente, foi justamente esse modo de pensar que nos conduziu a situação que hoje buscamos superar a favor da pluralidade, da tolerância e da sensibilidade.

Pensar a metodologia como um meio para alcançar um fim na formação é, para a hermenêutica de Gadamer, fruto de uma má compreensão a respeito do processo formativo do homem. Como nos fala o autor, “o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 1999, p.50). Embora Gadamer ainda considere a utilização de materiais que auxiliam no aperfeiçoamento de aptidões que já foram adquiridas na formação, ele ressalta que na própria formação o que se assimila não se transforma em uma tecnologia para alcançar um objetivo, mas permanece no sujeito dando-lhe forma e resguardando o caráter histórico da compreensão.

Essa questão fica mais clara quando pensamos em algumas críticas que surgiram a respeito do uso da cartilha na alfabetização após pesquisas feitas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky¹⁷. Com razão as autoras, que baseavam seus estudos na psicologia de Piaget, argumentavam que a escola não poderia ignorar o conhecimento linguístico e as noções prévias da língua escrita que os alunos já possuíam por serem membros de uma sociedade linguística. Dessa forma, a aquisição da língua escrita não deveria ser feita a partir de uma mera decodificação de letras, associação de sílabas e, por fim decifração de palavras, pois, os alunos já tinham desde o início familiaridade com o sentido das palavras e isso não deveria ser ignorado. Nesse ponto especificamente, notamos que há uma convergência entre estes estudos e o pensamento hermenêutico de Gadamer, pois na alfabetização a tentativa de decodificar a palavra, de transformá-la em um aglomerado de inúmeros símbolos e fonemas faz com que o sentido da palavra se perca, transformando aquilo que já era familiar em algo enigmático. É possível chegar à conclusão que a idéia contida nessa metodologia é que primeiro é necessário equipar o aluno com letras e sílabas, para que depois ele, por si só, seja capaz de usar aquilo que foi assimilado como instrumento. Dito de outra forma, somente depois que os alunos estivessem em posse de todas as letras e sílabas eles poderiam formar a palavra que quisessem. Como essa metodologia ignora a compreensão lingüística que o aluno já desde sempre possui, o resultado é um descompasso entre aquilo que o aluno fala e aquilo que ele consegue escrever. A escrita acaba sendo uma mera reprodução de um modelo apresentado pelo professor, que por motivos pedagógicos, não ultrapassa os limites daquilo que já foi ensinado.

Como vemos, as imposições metodológicas que determinam previamente os caminhos da aprendizagem condicionam a ação educativa, se apoiando na pretensão de que é possível objetivar o outro. A finalidade contida nas teorias que impulsionam tais metodologias é a de poder alcançar o mesmo grau de objetividade que as ciências naturais têm alcançado sobre a natureza – ao conseguir intervir e aplicar seus conhecimentos calculando antecipadamente seus resultados. As variadas versões desse mesmo olhar objetivador “deixam escapar a experiência dos atores envolvidos no processo, com seus inevitáveis preconceitos

¹⁷ Cf. Ferreiro, Emília, Teberosky Ana. *A psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

e danos, e, por conseqüência, empobrecem a experiência formativa” (HERMANN, 2002, p.84). Experiência essa, que em última instância é parte de um processo formativo onde aquele que aprende é o agente principal do aprendizado, que se realiza fundamentalmente pela linguagem.

Embora toda metodologia carregue consigo uma concepção de sujeito, de racionalidade e de linguagem, estas concepções muitas vezes são encobertas por um processo de naturalização das práticas de ensino. A necessidade que se impõe de ensinar um número de alunos cada vez maior e mais diversificado, também contribui para a diminuição do espaço de debate a respeito da legitimidade de tais concepções, uma vez que levantar questões de caráter filosófico não satisfaz as demandas imediatas dos espaços educativos. Muito pelo contrário, este é um caminho no qual estamos mais propícios a encontrar desconfortos e incertezas do que respostas, mas que, sem dúvida, proporciona experiências bastante fecundas para quem assume como sendo necessária a ruptura com as regularidades metódicas já sedimentadas.

Assim, mesmo diante de uma crise nos paradigmas modernos, o que ainda vemos é uma “ansiedade tecnicizante” que requisita muito mais a instrumentalização do professor do que uma reflexão sobre o sentido de sua prática pedagógica em um nível mais fundamental. Por conta disso, o debate continua a girar em torno de questões como a eficácia e os resultados. Embora haja o entendimento de seja necessário, nos cursos de formação de professor, discutir questões como o que é a linguagem e o que é a aprendizagem, por exemplo, estas questões acabam caindo em uma dicotomia estigmatizante entre teoria e prática. Como salientam Trevesan e Ourique:

A corrente lembrança, por parte dos professores em exercício, de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra” reflete, além da difícil construção de pontes entre estas duas esferas, a idéia de formação como treinamento ou espaço para a aprendizagem de técnicas específicas da profissão docente. Ou seja, sem perceber o modo como os saberes da academia são mobilizados na prática pedagógica, os professores acabam, muitas vezes, menosprezando sua formação profissional inicial, exaltando suas diversas experiências, que, ao final, certificam a todo o homem sua condição como ser social. (TREVESAN E OURIQUE, 2007)

Por outro lado, a proliferação do uso de metodologias é geralmente acompanhada de grandes frustrações, pois quando os objetivos não são alcançados, há uma radical perda de sentido sobre o próprio fazer pedagógico.

Como resultado, vemos a busca insaciável por novos modelos que, na esperança de romper com modelos tradicionais – geralmente questionados apenas quanto a sua eficiência –, provoca uma enxurrada de produções científicas que nos coloca em um angustiante malabarismo, entre uma perigosa naturalização dos fenômenos e a sua mistificação.

A hermenêutica filosófica, nesse contexto, também é questionada a respeito de sua dimensão prática. Há uma corrente correlação de que todo pensamento, ou teoria, deve ter uma repercussão que oriente “ações concretas”. Curiosamente, na urgência do discurso metodológico por se aplicar em ações concretas aparece um paradoxo, pois como vimos não há nada de concreto nas ações cientificamente abordadas. Elas, já partem de uma abstração conceitual de “realidade concreta” e, portanto as ações que elas orientam têm em vista essa mesma abstração. Em outras palavras, na pretensão de já ter conseguido objetificar tal realidade, conseguindo conceituar o que é o sujeito, a aprendizagem e a educação, o discurso metodológico já não está mais aberto a se orientar pela própria realidade, mas por sua complexa abstração conceitual. Contudo, o que se perde nessa tentativa de dominação teórica é o próprio sentido da educação, pois este “não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, (...) mas da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade” (HERMANN, 2002, p.87).