



Marcelo Marques Pereira

**A Formação entre o Homem Experimentado e o
Espírito livre -**

**Possibilidades de uma abordagem filosófica no ensino a
partir de Nietzsche e Gadamer**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Ralph Ings Bannell

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2018



Marcelo Marques Pereira

**“A Formação entre o Homem Experimentado
e o Espírito livre - Possibilidades de uma
abordagem filosófica no ensino a partir de
Nietzsche e Gadamer.”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Ralph Ings Bannell

Orientador

Departamento de Educação - PUC – Rio

Prof. Paulo Cesar Duque-Estrada

Departamento de Filosofia - PUC-Rio

Prof. Edgar de Brito Lyra Netto

Departamento de Filosofia - PUC-Rio

Prof. Dirce Eleonora Solis

Departamento de Filosofia - UERJ

Prof. Nadja Mara Amilibia Hermann

Departamento de Filosofia – PUCRS

Profª Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 23/02/2018.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Marcelo Marques Pereira

Graduou-se em filosofia na UERJ em 2005, com a monografia intitulada "Da Genialidade e os Caminhos da Virtude - análise dos conceitos de gênio e santo em Schopenhauer". Obteve o título de mestre em filosofia pela PUC-Rio com a dissertação intitulada "O conhecimento Humano como Expressão da Vontade ", Participou de diversos congressos, seminários e simpósios, abordando questões em metafísica, ética e estética e filosofia da educação. Apresentou trabalhos na VII SAF (VII dos Alunos de Pós Graduação em filosofia PUC-Rio), na VI Semana dos Alunos de Pós Graduação em filosofia da UERJ e no I Colóquio de Antropologia Filosófica da PUC-Rio. Atualmente é professor em instituições de ensino da rede privada no Rio de Janeiro, tendo atuado no Ensino Médio, Fundamental, Pré-vestibular e formação de professores. cursou o doutorado em Educação na PUC-Rio (2014-2018), obtendo o grau de doutor com a presente tese.

Ficha Catalográfica

Pereira, Marcelo Marques

A formação entre o homem experimentado e o espírito livre – Possibilidades de uma abordagem filosófica no ensino a partir de Nietzsche e Gadamer / Marcelo Marques Pereira ; orientador: Ralph Ings Bannell. – 2018.
172 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Filosofia da educação. 3. Nietzsche. 4. Gadamer. I. Bannell, Ralph Ings. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

À CAPES e à PUC-Rio pelo apoio e auxílios concedidos, os quais possibilitaram a realização deste trabalho.

Agradeço a todos no Departamento de Educação da PUC-Rio, professores e funcionários, pela sua atenção, cordialidade, experiências e aprendizagens.

Agradeço aos meus colegas de turma da PUC, “Coorte 2014”, pela união, pelas conversas, pela cumplicidade e pelo bom humor que tornaram esse percurso muito mais caloroso e recompensador.

A Ralph Ings Bannell, pela parceria e pela orientação cuidadosa e de extremo bom senso.

A Marcelo Andrade, quem primeiro me recebeu no departamento de Educação, me incentivou a ingressar no curso e me acompanhou como amigo e conselheiro. E que ganha a eternidade como referência de professor e filósofo apaixonado, continuando a inspirar atuais e futuros educadores.

A Edgar Lyra por incentivar e acompanhar tanto a minha produção acadêmica quanto o meu trabalho nas salas de aula; parceria fundamental para a realização deste trabalho.

A Gabriela Dunhofer, parceira na filosofia e na educação, que muito me ajudou, principalmente compartilhando angústias de quem já passou pelo processo de um doutorado, e com dicas preciosas no momento final da elaboração da tese.

A Viviane Mosé, cujo convívio e experiência em suas intensas e cativantes aulas continuam a inspirar o meu trabalho.

Ao meu querido amigo Ariel Brum, companheiro das mais intensas imersões filosóficas e diálogos sem travas, experimentando as possibilidades e os riscos das desconstruções que a filosofia pode promover.

A Ana Beatrice, Anna Carla, João Resende, Vanessa Pinheiro e Tácito Towci, amigos com os quais criamos uma verdadeira comunidade, graças à qual esse período de trabalho intenso e desgastante se tornou bem mais leve.

A todos os companheiros musicais que têm me ajudado a manter a sanidade e a vitalidade, transpondo linguagens e, de certa forma, o tempo todo dialogando com o que está sendo defendido nestas páginas.

A Maria Vasquez, que me acompanha e que incentiva minhas decisões mais ousadas desde que a vida fez nos encontrar, com quem compartilho integralmente a minha vida e a quem devo o aprendizado de tudo o que se encontra para além da razão, e que procuro de alguma forma apresentar neste trabalho.

A meus pais, Fátima e Mario, que sempre deram suporte à minha empreitada pessoal pela filosofia, pela educação e por uma vida intensa.

A Rute Rodrigues, que se tornou uma segunda mãe, me apoiando e tornando as coisas aqui em casa extremamente favoráveis para a minha dedicação à pesquisa.

Aos meus alunos que, por serem ainda desprovidos de vaidades acadêmicas e de pedantismo intelectual, me trazem sempre novas ideias e me fazem repensar os mais diversos problemas filosóficos e a minha vida a cada aula.

Resumo

Pereira, Marcelo Marques; Ings, Ralph Bannell. **A Formação entre o Homem Experimentado e o Espírito livre - Possibilidades de uma abordagem filosófica no ensino a partir de Nietzsche e Gadamer.** Rio de Janeiro. 2018. 172p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese apresenta uma reflexão sobre como poderia ser desenvolvida uma abordagem filosófica no ensino, procurando pensar a sua importância no contexto atual, e com que objetivos ela deveria ser proposta como modo de ensinar. Para tanto, a pesquisa se debruçou sobre o pensamento de Friedrich Nietzsche e de Hans-Georg Gadamer, dois autores que partem de um olhar perspectivista e interpretativo do conhecimento, porém pensando a partir de épocas e com propostas educacionais significativamente diferentes. Após um introdutório panorama acerca do desenvolvimento da hermenêutica, com vistas a contextualizar e explicitar as vinculações históricas e filosóficas entre os dois autores, o movimento seguinte desta investigação procura compreender e contrabalançar as ideias que ambos apresentam em relação à nossa lida com a linguagem e com o arcabouço de conhecimentos já existentes, os quais configuram a nossa conjuntura (história, tradição) e constituem aspectos basilares para qualquer reflexão sobre conhecimento e formação. A noção de formação é justamente o foco da sequência deste trabalho. Nesse momento são contrastadas as propostas formativas de Nietzsche e de Gadamer a partir das análises que estes fazem de suas épocas e dos objetivos que cada um defende para o ensino. A partir desse ponto torna-se possível uma decisão sobre que tipo de abordagem filosófica se justifica como modo de ensinar para os dias atuais. Em seu momento final, o trabalho procura delimitar tal proposta de abordagem filosófica e ressaltar quais aspectos e práticas devem fazer parte das experiências de ensino que a tomem como modelo.

Palavras-chave

Nietzsche; Gadamer; filosofia; educação.

Abstract

Pereira, Marcelo Marques; Ings, Ralph Bannell (Advisor). **Education Between Experienced Man and Free Spirit – Philosophical approach by Nietzsche and Gadamer.** Rio de Janeiro. 2018. 172p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis reflects on how a philosophical approach to learning could be developed, its importance in the current context and the aims that justify this proposal as a way of teaching. The analysis explores Nietzsche's and Gadamer's work, authors who start from a perspectivist and interpretative standpoint on knowledge. However, they wrote in different historical periods and, consequently, developed different educational proposals. A panoramic introduction on the hermeneutical perspective intends to contextualize and to clarify the historical and philosophical connections between both authors. The next stage of the analysis is to confront Nietzsche's and Gadamer's ideas about language and the prior knowledge that configures our historical tradition, both of which constitute fundamental features for any analysis of knowledge and education. The concept of education (formation) then establishes the focus of the rest of this work. Nietzsche's and Gadamer's proposals for education are contrasted in relation to their contextualized analyses and the objectives each one defends for education. Based on this discussion, a decision becomes possible about which philosophical approach is justified as a basis for teaching nowadays. The thesis then delimits such a philosophical approach and emphasizes which aspects and practices should constitute the learning experience that appropriates the proposed philosophical approach as an ideal.

Keyword

Nietzsche, Gadamer, Philosophy, Education

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1: Filosofar é interpretar	18
1.1 A ingenuidade do conhecimento original - Crise da Verdade absoluta e desenvolvimento do conhecimento como interpretação	18
Capítulo 2: Linguagem e Compreensão	29
2.1 Vontade de verdade e perspectivismo em Nietzsche	29
2.2: Linguagem e compreensão na hermenêutica Gadameriana	37
2.3 A linguagem como limite e como possibilidade	47
Capítulo 3 A história e o conhecimento prévio	56
3.1 Como lidar com a história para a vida	56
3.2 Tradição, autoridade e preconceito para uma compreensão vivida	65
3.3 Abordar filosoficamente o passado	75
Capítulo 4: A formação e a cultura	80
4.1 A educação como formação do solo fértil	80
4.2: Educar é educar-se para a solidariedade	93
Capítulo 5: Para o quê devemos formar	107
5.1 A formação entre o jogo e o campo de batalha	107
5.2: Entre o espírito livre e o homem experimentado, que ser humano desejamos formar?	116

5.3: A decisão pela solidariedade	122
Capítulo 6: Para uma abordagem filosófica no ensino	129
6.1 A urgência da filosofia hoje	129
6.2: Abordagem filosófica para compreender	137
6.3: Abordagem filosófica para experimentar	144
6.4: Abordagem filosófica para agir	153
Conclusão	161
Referências bibliográficas	165

“O professor de hoje tem de usar a legenda do filósofo: nada que é humano me é estranho. Tem de ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem de ser estudioso da civilização e tem de ser estudioso do homem,. Tem de ser, enfim, filósofo...”

(TEIXEIRA, 1934. P.149-150).

Introdução

As aulas de que mais me lembro da minha época na escola são aquelas em que me senti mais incomodado. E se me lembro, é porque me afetaram de alguma forma, afinal hoje sabemos que nossa memória está diretamente ligada aos sentimentos. Minhas memórias mais vivas, e portanto minhas experiências mais intensas, foram registradas nas aulas em que os professores, de alguma forma, me retiraram o conforto, confrontando os posicionamentos mais aceitos e naturalizados nas suas áreas de estudo e sobre a vida. Lembro-me disso ter acontecido não só nas aulas de filosofia no Colégio Pedro II, as quais me provocaram transformações existenciais profundas, sendo grande responsável por eu estar aqui, agora, escrevendo estas palavras, mas também me recordo de aulas como uma de química na qual o professor levou os alunos a refletir sobre como a realidade é muito mais “não-ser” do que “ser”, uma vez que as coisas que vemos são formadas basicamente por energia, e não por matéria: o núcleo do átomo é uma parte ínfima, e entre o núcleo de um átomo e o daquele que se encontra mais próximo em uma molécula existe um espaço gigantesco repleto da ausência de matéria. Choque: O universo é um imenso nada. Ou um quase nada. Isso foi muito mais do que apenas apresentar informações numéricas sobre massas e cargas elétricas.

É bem verdade que, apesar de poder recordar eventos semelhantes a esta aula de química em outras disciplinas, as experiências de choque das aulas de filosofia foram as que acabaram me mobilizando mais profundamente e definindo o meu percurso formativo, profissional, e até mesmo o meu modo de ser. Parte do resultado disso é que venho atuando como professor desta disciplina no ensino básico há mais de dez anos, trabalhando com crianças desde o Ensino Fundamental I, recém-alfabetizadas, passando pelo Fundamental II e médio, até a formação de professores. A aula de filosofia é certamente um espaço privilegiado onde o objetivo principal parece ser justamente a experiência de choque, o espanto frente à realidade que se acreditava até então resolvida. Pode ser o espaço privilegiado, mas obviamente não é o único espaço possível. Todo conhecimento é passível de ser abordado filosoficamente, e a partir de algumas experiências fui consolidando a

impressão de que este tipo de abordagem está fazendo falta no nosso modelo de ensino, e que deveria constituir um elemento importante a ser agregado às nossas práticas educacionais.

Na rotina das salas de aula e de professores, e nas reuniões pedagógicas, comentários referentes ao desinteresse dos alunos são recorrentes. Eles parecem não se interessar por aquilo que a escola oferece. Seja nas classes menos privilegiadas, para as quais os saberes escolares determinados historicamente pela erudição parecem muito distantes e em nada relacionados às possibilidades de vida dos alunos, seja nos rincões dos jovens mais abastados, os quais até reconhecem o valor cultural dos saberes selecionados que lhes são transmitidos, mas ainda sem relação com suas próprias vidas a não ser pelo aumento das chances de ingressar em uma universidade, o ensino parece carente de um elemento motivador. Esse sintoma é curioso se nos sensibilizamos para a possibilidade de que ele diga respeito especialmente à nossa cultura ocidental moderna. A falta de sentido da educação para a vida não é tão recorrente e muito menos necessária ao modo de vida humano. É até mesmo estranho imaginar um processo de aprendizado alienado como o nosso em uma comunidade indígena tradicional, por exemplo.

Falar em crise na educação chega a ser assunto saturado. Já percebemos que o que a escola nos moldes atuais, predominantemente os mesmos moldes desde o século XIX, oferece não se harmoniza com a realidade que encontramos hoje. Muitas escolas e programas políticos têm procurado se renovar, normalmente apontando suas estratégias para a superação do modelo expositivo-conteudista de ensino, buscando incluir tecnologias, novas práticas, mais práticas, enfatizando mais o domínio de competências do que a simples transmissão de conteúdo. Este é um movimento interessante e válido que reconhecidamente vem trazendo avanços, ainda que a passos lentos mas, ao mesmo tempo, vem demonstrando não ser capaz de solucionar completamente o problema da falta de interesse e motivação por parte dos alunos. É claro que em grande parte o problema do desinteresse tem raízes culturais, difíceis de serem transformadas em curto prazo, mas tomando apenas a proposta de um ensino mais prático, ainda parece que este, apesar de estimular o aluno a agir mais, mas não é eficiente na intenção de retirar sua ação de um modo mecânico e meramente instrumental. O modo de se encarar as próprias práticas propostas

permanece alienado, e o que se aprende permanece, na maioria das vezes, alheio ao sujeito.

Ensinar é um dar e prestar. Mas o que no ensino se dá e se presta, não são conteúdos, doutrinas, técnicas, em uma palavra, informações apenas. São condições e indicações para se tomar e aprender por si mesmo o que já se tem. Por isso se alguém aprende e toma apenas conteúdos e doutrinas, técnicas e know how, se armazena apenas informações, não aprende. Pois aprender não é acumular, como crescer não é aumentar de tamanho. Só aprende quem sabe, no que compreende, o sabor do que já possui, a riqueza misteriosa de sua identidade. Acontece realmente um aprender, quando a compreensão do que se tem, for e vier a ser sempre um dar-se a si mesmo sua própria identidade (CARNEIRO LEÃO, 1977, p.48).

Além do aspecto existencial, podemos refletir sobre a importância de uma abordagem filosófica no ensino a partir do aspecto social. Florenstan Fernandes aponta como característica comum nas diferentes sociedades que

o foco da educação deriva, material, estrutural e dinamicamente das tendências de perpetuação da ordem social estabelecida. Ela não visa preparar o homem para a experiência nova; mas, a prepará-lo para ‘conformar-se aos outros’, sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil para os outros. Isso pressupõe que o indivíduo seja adestrado tanto para ‘fazer’ certas coisas quanto para ‘ser’ homem segundo certos ideais da pessoa humana (FERNANDES, 1963, p.173).

Percebemos que um dos principais desafios de uma educação que se pense em relação aos propósitos da nossa sociedade é o de ensinar como viver na incerteza. Nesse sentido, Florestan Fernandes contrapõe que “a ‘educação para uma sociedade em mudança’ exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações novas, o caminho a seguir entre vários ajustamentos contraditórios possíveis” (FERNANDES, 1963. P.173) e, em seguida, que “a ‘educação ideal’ seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, às exigências de perpetuação do padrão de equilíbrio da ordem social” (FERNANDES, 1963. P.173). Tanto nas sociedades denominadas tribais, quando na sociedade Moderna, “é patente que as sociedades humanas procuram modelar a personalidade dos seus membros no mesmo sentido, utilizando a educação como uma técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos” (FERNANDES, 1963. P.173). Mas se realmente a educação sempre se desenvolve

neste sentido, cabe perguntar se em uma sociedade extremamente complexa, multicultural, de ideias e valores transitórios em constante choque e transformação não seria lícito pensar que o modelo de educação mais adequado será justamente aquele capaz de preparar seus jovens para lidar com as diferenças e com a ausência de estabilidade.

A relação da filosofia com a formação é antiga, tendo estabelecido seu

vínculo originário com a educação desde que os gregos adquiriram consciência filosófica, no séc. IV a. C., aproximadamente. Trata-se do período em que a sofística deu início à problematização da prática e da teoria educacional, continuada por Sócrates e Platão, com uma ‘consciência profunda acerca da complexidade das questões humanas e sociais’¹ (HERMANN, 2015, p.219).

Mas talvez nunca a filosofia (ou a abordagem filosófica no ensino) tenha sido tão necessária. Afinal, o mundo hoje nos coloca frente ao problema da incerteza das opiniões consolidadas pelo senso comum, e nossa educação deveria nos preparar para lidar com ela. O mundo contemporâneo apresenta como características marcantes a pluralidade e a diversidade estimuladas em grande parte pela globalização e a internet. As relações também se tornam cada vez mais fluidas, as transformações mais velozes, e como resultado de tudo isso vivemos em um ambiente de incertezas, ansiedade e angústia. Precisamos lidar com a falta de parâmetros de verdade; de verdades morais, políticas, científicas, midiáticas, etc. Toda essa pluralidade e velocidade parecem nos conduzir a um relativismo para o qual não estamos preparados.

Todavia, uma abordagem filosófica na educação não deve ser tomada como receita miraculosa para a questão da indiferença e falta de envolvimento pessoal daquele que aprende, até porque seria ingênuo acreditar na possibilidade de uma receita única capaz de atrair os alunos, tendo em conta todas as suas diferenças e individualidades. Mas ao menos, ela pode ser posta como um elemento agregador, junto a outras frentes.

No meu percurso, tive a oportunidade de por em prática experiências de quebra com os sentidos já arraigados, nos diálogos em aula e através de atividades, desde as mais lúdicas com crianças - tais como a gincana metafísica na qual os alunos deveriam realizar mímicas de conceitos abstratos

como “espaço”, “tempo”, “absoluto” e “existência” - a atividades em que, por exemplo, os alunos são estimulados a confrontar correntes de pensamento de igual para igual em relação aos autores consagrados, ou a questionar princípios fundamentais das diversas áreas das ciências. Evidentemente lidamos com uma realidade plural e os resultados nunca são exatamente os idealizados, mas o retorno de alunos que se manifestam interessados em compartilhar questionamentos mais pessoais, interessados em aprofundar discussões sem qualquer interesse pragmático como notas no boletim têm me reforçado a ideia de que em uma abordagem filosófica reside a possibilidade de uma experiência de aprendizado e de apropriação capaz de levar o aluno para além da memorização e do domínio de técnicas.

Partindo dessa inquietação e destas primeiras inferências, o presente trabalho é o resultado de uma pesquisa que propõe pensar a importância e as condições de uma abordagem filosófica aplicada na educação. A discussão não está direcionada apenas a aulas de filosofia. Procura-se aqui pensar a abordagem filosófica como prática ou atitude que pode (ou deve) fazer parte do processo de formação do sujeito contemporâneo na escola, em todas as disciplinas em diálogo com os saberes das diversas áreas, e até mesmo fora da instituição escolar.

Para conduzir a pesquisa foram escolhidos dois autores, a saber, Nietzsche e Gadamer. Em primeiro lugar, por serem filósofos críticos do modelo tradicional de verdade e da hegemonia do discurso científico-objetivista na modernidade, o que nos permite pensar melhor uma abordagem filosófica para a realidade contemporânea.

Algunos autores suelen destacar como una curiosidad hermenéutica que el mismo año en que nacía Gadamer moría Nietzsche, el pensador que había proyectado una filosofía perspectivista que propugnaba un universalismo interpretativo que iba a revolucionar los cimientos de la filosofía tradicional, al mismo tiempo que abría las puertas a una nueva forma de pensar que cristalizaría legítimamente en la hermenéutica del siglo XX (GUERVÓS, 2004, p.4).

O perspectivismo, de certa forma presente em ambos, parecia um bom ponto de partida para uma investigação sobre um modo de educar para a problematização, para a quebra com os sentidos já dados e alheios ao sujeito

¹ SCOLNICOV, 2006, p. 16.

que se depara com o conhecimento, cuja ausência no modelo de ensino tradicional pode ser uma das raízes do desinteresse tão comum nos alunos.

Escolhidos os autores, um fio condutor logo pareceu bastante sensato: iniciar com uma análise daquilo que é mais basilar em todo processo de conhecimento. Após uma inicial digressão sobre a origem e desenvolvimento da hermenêutica moderna, com o objetivo de contextualizar melhor os autores e a discussão proposta, o trabalho dedica-se à análise da temática da linguagem em ambos os autores. A linguagem foi tomada como ponto de partida por ser a base a partir da qual pode se dar toda e qualquer compreensão. Ainda que ambos os autores adotem um enfoque perspectivista, e a linguagem como dotada de um teor metafórico, esclareceremos as diferentes maneiras como tomam a linguagem e suas possíveis implicações para a construção do conhecimento e o ensino. O segundo capítulo volta-se para o que poderíamos chamar de “conteúdo”, ou melhor, dos conhecimentos previamente produzidos culturalmente e na história. São analisadas aí as maneiras como os dois autores propõem que nos relacionemos com os saberes já constituídos: em Nietzsche, as formas de se lidar com a história; em Gadamer, nossa relação com a tradição e os preconceitos. A relação com a linguagem e com os saberes já produzidos nos servirão como fundamentação que possibilitará justificar e pensar que proposta de abordagem filosófica deve ser clamada para os dias atuais. Nos encaminhando para esta discussão, passaremos a discutir mais diretamente o ideal de formação em cada autor, suas propostas educacionais e que modelo de ser humano defendem que deva ser formado. Aqui compreenderemos melhor a presença no título desta tese das expressões *Espírito livre* e *Homem experimentado*, já que procuraremos mostrar que estes conceitos apontam para modelo de ser humano vislumbrado por cada autor. A partir dessa análise crítica e comparativa, o trabalho se posiciona a favor de um modelo de abordagem filosófica que será justificado, e analisadas suas possibilidades de realização. Por se tratar de uma pesquisa teórica, nossa principal contribuição não poderia ser a construção de um manual prático para a abordagem filosófica no ensino. O trabalho aqui é muito mais de reflexão e fundamentação filosófica sobre um problema central à nossa época, um tipo de experiência de pensamento que, como veremos no decorrer do trabalho, configura uma experiência que nos tem faltado, e que pode ser causa da

desintegração e do desinteresse que temos observado no processo educativo e nas relações pessoais. Junto com Nietzsche e Gadamer, conhecidos críticos do estabelecimento de métodos e regras canonizadas para as questões humanas, no lugar de um manual prático, procuramos oferecer uma provocação filosófica.

Capítulo 1: Filosofar é interpretar

1.1 A ingenuidade do conhecimento original - Crise da Verdade absoluta e desenvolvimento do conhecimento como interpretação

Seja como for, pensar sobre educação é pensar sobre a vida com o conhecimento. Consideremos conhecimento aqui na sua perspectiva mais ampla, envolvendo não só saberes teóricos, mas também a compreensão intuitiva, a compreensão habitual e também cultural que orienta modos de pensar e agir. Nessa perspectiva ampla, pode-se afirmar que em qualquer cultura, educar é fornecer ao educando os conhecimentos adequados para que este possa lidar com a sua realidade. E o conhecimento inevitavelmente pressupõe saberes já produzidos. Sendo assim, pensar o processo de educação é pensar sobre como lidar com esses saberes já produzidos. Como desenvolvê-los, como se apropriar deles, como aplicá-los na vida, como refutá-los, como transformá-los, como criar novos saberes a partir do já existente.

A cultura ocidental apostou durante muito tempo, mais especificamente desde a Grécia Antiga até o Iluminismo, no ideal de um conhecimento objetivo sobre verdades universais e permanentes. Se a antiguidade enxerga uma ordem racional na própria natureza, a qual poderia ser decifrada pelo ser humano, a Modernidade transfere o foco para o sujeito, propondo a existência de estruturas universais na própria racionalidade como critério suficiente para a afirmação da verdade. Esta perspectiva encontra seu ápice ou desfecho no pensamento iluminista, com a filosofia de Immanuel Kant.

Defendendo a possibilidade da verdade universal contra as críticas à noção de causalidade desenvolvidas por David Hume – as quais abalavam o pressuposto da regularidade nos fenômenos da natureza, e com isso das próprias ciências naturais – Kant realiza o que ele mesmo denomina uma *revolução copernicana* na filosofia, ao afirmar que o mundo pode não possuir a ordem racional que costumávamos lhe atribuir, mas em vez disso, essa ordem tão comumente percebida seria resultado da ordem racional universal que nós (sujeito) possuímos e que utilizamos para organizar, categorizar, criar sentido para o que percebemos. Com esta mudança de perspectiva, rompe-se por um

lado com a metafísica tradicional que propunha essências inerentes às coisas, mas por outro lado, resguarda-se a tese tradicional da existência de verdades universais. Isso porque, para Kant, a razão constitui um aparato que funciona da mesma forma em todos os sujeitos racionais. Sendo assim, não mais se pode falar em essências ou coisas em si, mas apenas em fenômenos; basicamente, as coisas tal como já percebidas, filtradas e catalogadas pela razão.

Compreenderam que a razão só discerne o que ela produz segundo o seu projeto, que ela tem de ir à frente com princípios (...) pois do contrário observações casuais, feitas sem um plano previamente projetado, não se interconectariam numa lei necessária, coisa que a razão procura e necessita. A razão tem que ir à natureza tendo numa das mãos os princípios unicamente segundo os quais fenômenos concordantes entre si podem valer como leis, e na outra o experimento que ela imaginou segundo aqueles princípios, na verdade para ser instruída pela natureza, não porém na qualidade de aluno que se deixa ditar tudo o que o professor quer, mas na de juiz nomeado que obriga as testemunhas a responder às perguntas que lhes propõe (Kant, 2001; p.18).

Sendo assim, os fenômenos seriam percebidos da mesma forma por todos, o que asseguraria a validade, por exemplo, das teorias científicas. Da mesma forma que à razão é conferida a responsabilidade por ordenar o mundo percebido e dar um sentido universal ao conhecimento sobre a natureza, nosso aparato racional também seria capaz de concluir universalmente sobre regras morais, isto é, sobre quais ações devem ser adotadas, e quais devem ser repudiadas. A denominada Razão Prática Pura seria capaz, por si mesma, de encontrar verdades de conduta sobre o que se deve fazer em cada situação a partir de regras morais igualmente racionais e universais.

A partir da perspectiva iluminista surgem algumas propostas envolvendo a educação. Em primeiro lugar, se todo indivíduo possui o mesmo mecanismo racional, todos são, em tese, capazes de alcançar o estágio de compreensão denominado esclarecimento, o que em poucas palavras significa ser capaz de avaliar a realidade por si mesmo. Realizar raciocínios corretos, tomar decisões conscientes, orientadas pela compreensão do dever, e assim livrar-se das amarras dos impulsos não racionais. O iluminismo inaugura importantes reflexões sobre o caráter universal e transformador da educação; perspectiva cuja continuidade e influência são percebidas em correntes posteriores.

Para Kant, educar é, em primeiro lugar, um processo negativo. Negativo no sentido de retirar, de subtrair algo que já se encontra no sujeito. O primeiro

momento do processo educativo deveria ser basicamente disciplinar: ensinar a criança a conter seus impulsos e a ter sob controle os nossos aspectos internos que poderiam dificultar o uso adequado e a ação em acordo com a razão.

as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1999, p.13).

Apenas em um segundo momento o processo se tornaria positivo, no sentido de procurar acrescentar algo ao aluno, fornecer-lhe os conceitos e ferramentas para que este se torne esclarecido e autônomo. “não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar. Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam”. (KANT, 1999, p.27). Trata-se de uma visão bem conhecida e cara a nós: uma visão que vislumbra o esclarecimento da própria humanidade como um todo, uma proposta teórica que ajudou a fomentar posteriormente o ideal e ambição por uma universalização do ensino, a qual teria como uma de suas principais metas oferecer aos jovens as condições para o desenvolvimento de sua autonomia². Com esse novo paradigma, abre-se a possibilidade de pensar a educação como algo que pode vir a ser universalizado, tanto no sentido de se oferecer acesso a todos, quanto no sentido de se entender que, em relação à capacidade de conhecimento, todos seriam iguais, que poderiam aprender as mesmas coisas através dos mesmos métodos, e consequentemente, que toda diferença de rendimento seria devida a fatores remanescentes que se interpõem à racionalidade – justamente aqueles que deveriam ser reprimidos no primeiro momento.

A concepção iluminista sobre o conhecimento e a educação indubitavelmente continuam a exercer forte influência sobre a mentalidade contemporânea. Não seria inadequado afirmar que ela ainda se faz predominante. Entretanto, num caminho paralelo ao seu enraizamento,

² É digno de observação que o que se quer destacar nesta menção a Kant, a saber, sua contribuição teórica e a influência subsequente do olhar iluminista para o pensamento pedagógico posterior mantém contraste com a realidade de sua época e ao próprio alcance do que para o autor configuraria a universalidade no ser humano: o homem europeu.

movimentos críticos à concepção universalista kantiana foram surgindo durante o século XIX.

De maneira geral, e em áreas distintas, este século destacou-se pelo ataque progressivo à concepção tradicional da racionalidade, desde o evolucionismo na biologia até o historicismo e a antropologia. Com Lamarck e Darwin, evidenciou-se que as espécies não possuem propriedades fixas e imutáveis, mas que se transformam ao longo do tempo, nos levando a pensar que a própria racionalidade pode estar entre estas qualidades mutáveis, passando pelo historicismo e pelas descobertas da antropologia. Já as análises históricas passam a nos mostrar que as formas de pensar e compreender se transformam com o tempo – como no caso de Hegel, que institui uma racionalidade como

um processo dialético que determina o real, mas de uma razão que não é somente experiência de uma consciência que se desdobra dialeticamente na história e no tempo, contudo, de um espírito que totaliza a existência humana e social do homem. (...) Em suma, se podemos falar de uma razão essencialmente histórica, para Hegel (1980, p.46), '[...] a consciência é o seu conceito para si mesma e é, pois, imediatamente o ato de passar além do limitado e, uma vez que esse limitado lhe pertence, é o ato de passar além de si mesma'. Portanto, o que aqui se mostra, não é a concepção de uma racionalidade bipartida entre duas realidades diferentes entre fenômeno e noumeno, ou seja, entre aquilo que essencialmente nos aparece e aquilo que situa-se além dos limites de toda a consciência, como outrora Kant nos advertira, mas de uma razão que procura conhecer a totalidade do real através do processo histórico e dialético da razão (ARAÚJO, 2010, p.181).

Na filosofia deste período destacam-se ainda autores que, por diferentes caminhos, minaram a concepção de razão como estrutura fixa e passaram a propor um modelo de consciência humana que passa a ser percebida como mutável, plural, relacional, em constante processo de desenvolvimento.

Nietzsche pode ser apontado como um marco no que diz respeito à ruptura com o modelo metafísico tradicional; e também uma passagem do pensamento Moderno ao Contemporâneo.

Em relação à própria hermenêutica, “Nietzsche es tal vez el primer filósofo moderno que sensibilizó la conciencia para percibir el carácter fundamentalmente interpretativo de nuestra experiencia del mundo”(GRONDIN, 1999, p.35). Mais do que isso, Guervós defende que ele

también fue él el que dilató el horizonte de la interpretación a los modos de orientación de la vida, reivindicando la finitud de la existencia humana y el carácter infinito de la interpretación; o introduciendo como elementos determinantes de la interpretación la idea de situación hermenéutica y la de horizonte (GUERVÓS, 2004, p.7).

Conhecido pelo seu estilo não ortodoxo de pensar e escrever – ele mesmo se define como uma “dinamite ambulante” e propõe um filosofar a marteladas – Nietzsche realiza um ataque direto à nossa tão antiga pretensão à descoberta de verdades absolutas. Evidenciando que por trás de toda tentativa de se afirmar uma determinada opinião, discurso ou conceito como verdadeiro se encontra uma vontade de dominação, o filósofo apresenta um novo enfoque sobre o conhecimento. Defende que a racionalidade é plural, que um estudo genealógico pode desvendar os motivos e caminhos pelos quais a nossa forma dominante de pensar se consolidou, e propõe o perspectivismo no lugar do universalismo, acusando neste último uma falsa pretensão.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transportadas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu o que são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível (NIETZSCHE, 1974, p.56).

Todo conhecimento é interpretação e criação. Toda construção teórica, utilizando-se do método que for, não passa de ficção. O erro em que caímos foi termos esquecido que nossas verdades são ficções. E o ser humano, “justamente por esse esquecimento, chega ao sentimento da verdade” (NIETZSCHE, 1974, p.57).

Para compreendermos o que significa afirmar que tudo é interpretação, precisamos superar a dicotomia entre verdade e aparência e entre o realismo e o idealismo puro. Com Nietzsche se declaram novas formas de encarar o conhecimento e o sujeito. Não há verdades a priori nos objetos e nem na razão. O que chamamos de verdade resulta de um complexo jogo de forças a partir de diversas interpretações. Com isso um solo aparentemente seguro começa a ruir. Nossa ciência tradicional, principalmente as consideradas exatas ou objetivas, não se veem imunes à crise que o perspectivismo pode gerar. Se conhecer é interpretar e, mais do que isso, criar, pode parecer então que qualquer leitura

tem o mesmo direito de se afirmar. Parecem desaparecer os parâmetros para se diferenciar saberes válidos e não válidos.

Nietzsche é um forte representante do perspectivismo, mas antes dele a corrente hermenêutica já vinha se dedicando à atividade de interpretar como modo de se produzir conhecimento. Inicialmente a hermenêutica aparece com objetivos bastante pontuais, como método de leitura de textos sagrados, por exemplo. É comum a explicação de que a palavra hermenêutica remete a Hermes, O deus grego, um mensageiro alado a quem se atribui o feito de ter originado a linguagem escrita e de comunicá-la aos homens.

O termo ‘hermenêutica’ advém da palavra grega *hermeneia*, que inicialmente significa expressão ou interpretação. Se não etimologicamente, ao menos simbolicamente, esse termo tem em sua origem a referência a Hermes, o deus mediador e mensageiro, aquele que transporta e traduz a mensagem dos deuses em uma linguagem acessível aos homens (JUNIOR, 2005, p.08).

Verdade ou não, essa explicação do termo parece fazer sentido, já que seu uso moderno faz referência direta à atividade de reconhecer o sentido e de passar o saber adiante. Num primeiro momento em que a hermenêutica se encarregava da leitura de escrituras religiosas, o que estava em questão era encontrar a interpretação correta. Aquela que torna evidente a verdade anunciada muitas vezes em forma de alegorias e metáforas. Interpretar tais escritos envolve, por exemplo, distinguir o que deve ser tomado ao “pé-da-letra”, distinguir variações no uso da linguagem pelas variações temporais, identificar o essencial e universal que subjaz nas descrições de situações características de uma época distinta à do leitor. No direito, a prática da hermenêutica também é comum e necessária. Afinal, leis são sempre criadas por seres humanos em contextos determinados, em momentos históricos específicos, e com intenções características. Quem lida com o direito sabe que não é o caso apenas aplicar o que está escrito. Há que se interpretar. Muitas vezes o trabalho do advogado acontece mais nas “brechas” ou descobertas de novas possibilidades de leitura das leis, e de ajustes destas aos novos casos, do que na simples execução *ipsis litteris* das normas pré-estabelecidas. É evidente que o processo de educar envolve diretamente a atividade de interpretar e compreender significados em textos ou em diálogo. No atual sistema de ensino, não só o aluno deve aprender a interpretar informações em textos,

vídeos, discursos e outros meios, mas também o professor deve interpretar, para que o processo funcione e para que este possa avaliar a compreensão do estudante. Ainda que a eficácia em tornar claro o que se sabe dentro de alguns padrões estipulados seja um dos principais requisitos da nossa educação hoje, sabemos como é comum, por exemplo, em provas escritas formais, que o professor precise procurar a real intenção do aluno a partir do estilo pouco claro e coeso de algumas respostas.

Na filosofia, o desdobramento mais recente da hermenêutica demanda um questionamento mais radical. Obriga a repensar as próprias condições para todo e qualquer conhecimento, indo além do que fizeram importantes pensadores da modernidade tais como Descartes e Kant, e muitas vezes criticando seus pressupostos.

Apesar da existência de diferentes vertentes dentro da hermenêutica enquanto corrente filosófica, podemos afirmar que é ponto comum entre elas a inexistência de uma verdade que preexista ao movimento de tomada de consciência pelo sujeito. A visão essencialista, característica da antiguidade, parece superada. As coisas não possuem essências a serem desveladas, ainda que alcancemos os significados a partir das qualidades que as coisas efetivamente possuem. Mas aquilo que uma coisa é só pode ser afirmado a partir de um processo de leitura do mundo, ou seja, de compreensão.

Há aqueles como Schleiermacher (1768-1834) que afirmam ser possível encontrarmos, através de um método adequado, uma interpretação universal. Schmidt chega a afirmar que para Schleiermacher “o objetivo é compreender o autor melhor do que ele se compreendia, já que nós, enquanto intérpretes, podemos vir a conhecer motivações ocultas ou inconscientes” (SCHMIDT, 2013, p.17). Isso seria possível porque “a vantagem própria daquele que compreende, relativamente ao autor, está no fato de que o primeiro pode se tornar consciente de algo que no autor original tenha ficado inconsciente” (BRITO, 2005, p.152).

De qualquer forma, Schleiermacher “deixou muitas passagens em sua obra onde se observa o nascimento da hermenêutica [moderna]” (STEIN, 2014, p.208). O autor se coloca a tarefa de unificar os métodos de interpretação específicos existentes até então em uma única hermenêutica universal, e introduz importantes intuições e conceitos, tais como a análise da influência

dos preconceitos sobre as interpretações, a ideia de que ninguém é capaz de pensar sem linguagem, e o conceito de *círculo hermenêutico* que, em Schleiermacher, indica uma inter-relação necessária entre o todo e as partes de um texto no processo de interpretar. Através do círculo hermenêutico, por exemplo, cada palavra só pode ser compreendida no contexto em que se encontra em relação ao texto inteiro, e cada texto, por sua vez, deve ser relacionado ao conjunto da obra do autor, etc. E na outra via, só se pode compreender adequadamente a obra de um autor a partir do conhecimento de seus vários textos produzidos. “O conhecimento completo está sempre neste círculo aparente, onde cada particular só pode ser compreendido através do geral do qual faz parte, e vice-versa”. (SCHLEIERMACHER, 2005)

Diferente da pretensão universalista de Schleiermacher, Wilhelm Dilthey (1833-1911) realiza uma crítica à já tradicional adaptação do método das ciências naturais sobre as ciências humanas e direciona sua proposta hermenêutica para esta área, defendendo para ela a necessidade de uma metodologia adequada à sua complexidade e especificidade.

Chamamos de ‘exegese’ ou ‘interpretação’ a compreensão guiada por regras de manifestações da vida permanentemente fixas. Como é apenas na linguagem que a vida da mente e do espírito encontra sua expressão completa e exaustiva – expressão que possibilita a compreensão objetiva – a exegese culmina na interpretação dos registros escritos da existência humana. (...) A ciência desta arte é a hermenêutica (DILTHEY, 2002, p.237-238)

Essa metodologia teria como base a linguagem, uma vez que esta “é a expressão mais completa da vida interna de outra pessoa” (SCHMIDT, 2013, p.20). Por isso “a hermenêutica enquanto compreensão interpretativa das expressões linguísticas é o modelo para o processo geral de compreensão nas ciências humanas” (SCHMIDT, 2013, p.20). Dilthey reconhece a existência de níveis de participação na compreensão que vão do sentido mais individual ao sentido desenvolvido e compartilhado culturalmente em âmbitos de influência cada vez maior.

O aspecto não individual ou universal da experiência vivida permite a compreensão elementar intersubjetiva dentro de um grupo. Se elas fossem completamente individuais, não haveria nenhuma ponte para a compreensão das outras pessoas (SCHMIDT, 2013, p.75).

É dessa forma que cada ser humano não é uma ilha totalmente inacessível, e é por isso que a interpretação pode acontecer.

Interpretar seria então compreender o que há de mais universalmente compartilhado dentro de uma fala ou um texto, e também um mergulho no contexto histórico para compreender os sentidos mais específicos, até alcançar a individualidade do autor em um processo de imaginação. Dessa forma, por analogia poderíamos pensar em como os atores desenvolvem um trabalho hermenêutico ao desenvolverem seus personagens. Trata-se “da habilidade humana de criar em nossa própria consciência uma experiência vivida que não tivemos ao modificar imaginariamente os estados psíquicos que experimentamos. (...) Dilthey considera isto um processo aditivo, onde uma vez que tenhamos revivido imaginariamente um outro estado, podemos utilizá-lo no futuro para reviver imaginariamente estados ainda mais diferentes (SCHMIDT, 2013, p.76).

Martin Heidegger (1889-1975), embora não seja tão diretamente identificado como um hermeneuta, merece ter reconhecida a sua contribuição para o desenvolvimento desta corrente. Em alguma medida influenciado por Dilthey, sua fenomenologia enfatiza a importância da linguagem para a compreensão na abertura para o mundo, destaca a historicidade do ser humano e propõe um olhar mais atento sobre o acontecimento da compreensão sempre imerso em uma conjuntura dotada de sentido que deve ser levada em conta para uma análise ou interpretação que mereça ser considerada.

Heidegger procura um modo de ultrapassar as concepções de ser da filosofia ocidental, um método que lhe permita ir às raízes dessas concepções: busca, enfim, uma hermenêutica, para fazer uma investigação sistemática da questão do ser. Nada é mais importante do que pensar o ser, tarefa primordial do homem e condição do ser humano. Para realizar esse empreendimento, partiu da historicidade e temporalidade do ser, reconhecendo que a facticidade era mais importante do que a consciência (HERMANN, 2002, p.32).

No curso “Ontologia – Hermenêutica da Facticidade” proferido em 1923, Heidegger afirma que o sentido original da hermenêutica se perdeu ao longo da história. Critica Schleiermacher e Dilthey por reduzirem a hermenêutica a uma técnica de compreensão, afastando-a da facticidade presente no sentido original. Para ele, a hermenêutica deve ser tomada como um meio de o ser humano se compreender em seu caráter fático, situado, relacional. “Compreender não é uma das tantas formas possíveis de comportamento do sujeito, tampouco uma forma de cognição entre outras, mas o modo de ser do

Dasein”(HERMANN, 2002, p.34). A facticidade é mais originária do que qualquer análise científica uma vez que, “ao viver, já nos interpretamos de alguma forma, e esta auto interpretação é a base a partir da qual podemos começar a interpretar os fatos do mundo” (SCHMIDT, 2013, p.87). Entretanto, trata-se de um modo de ser que se realiza na própria experiência, e não de uma estrutura compreensiva pré-definida. Ao invés de uma estrutura compreensiva pré-definida – um modo determinado de categorizar experiências -, Heidegger invoca a *pré-compreensão*.

A estrutura da pré-compreensão deriva da temporalidade do *Dasein* e traz consigo a questão do círculo hermenêutico, presente em toda a interpretação. Essas pré-compreensões significam que *Dasein*, o ser-aí, caracteriza-se por uma compreensão peculiar, que existe antes de qualquer enunciado, antes de qualquer assertiva. Pelas regras lógicas, o círculo seria sempre vicioso e estaria a indicar um erro a ser evitado. Heidegger, contudo, quer mostrar o quanto há equívoco nisso. Evitar o círculo seria já incompreensão, pois a circularidade de toda a compreensão remete à dependência constitutiva do todo e das partes, entre o todo e o particular, e à impossibilidade da compreensão por mera indução (HERMANN, 2002, p.37).

Toda compreensão é necessariamente hermenêutica. “A interpretação nunca é um entendimento sem pressuposições de algo dado anteriormente” (HEIDEGGER, 2002, p.150). Dessa forma Heidegger parece ampliar o significado da hermenêutica para toda a existência, e não apenas para determinadas atividades investigativas. “Entretanto, nós encontramos um objeto pela forma que nos é familiar, e isto normalmente é resultado da tradição. Como uma tradição pode preservar uma compreensão imprecisa, é necessário uma ‘crítica histórica fundamental’” (SCHMIDT, 2013, p.88), uma investigação sobre como as coisas se mostram em si mesmas enquanto algo que se pode chamar de verdade na experiência vivida.

Heidegger pode ser considerado um elo entre os autores que conduzirão nossa investigação. Nietzsche, uma espécie de primeiro proponente da ideia de que todo conhecimento é interpretação, foi estudado e criticado por Heidegger, e este, por sua vez, foi tutor de Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Atualmente Gadamer é o mais conhecido representante da corrente hermenêutica.

Gadamer afirma compartilhar com Dilthey a tese de que a consciência histórica está na base de qualquer liberação da verdade para além do método estabelecido pelas ciências da natureza. No entanto, para Gadamer é a

hermenêutica que deve dar conta da possibilidade de compreensão das ciências do espírito e, para isto, a tarefa da filosofia deve fundamentá-la a partir da própria finitude humana em seu contexto existencial de comunicação (BRITO, 2005, p.150)

Sua obra principal, “*Verdade e Método*” assume como proposta justificar filosoficamente a experiência da verdade que transcende o domínio do método científico, uma verdade que se mostraria na arte, nas ciências humanas e na linguagem. Neste momento inicial começaremos justamente discutindo a questão da linguagem, uma vez que esta é o suporte para toda interpretação. No pensamento de Nietzsche e de Gadamer, procuraremos pensar a linguagem simultaneamente como possibilidade e limite para a compreensão em qualquer situação, inclusive, é claro, nos procedimentos educativos.

Capítulo 2: Linguagem e Compreensão

2.1 Vontade de verdade e perspectivismo em Nietzsche

No desvio de algum rincão do universo inundado pelo fogo de inumeráveis sistemas solares, houve uma vez um planeta no qual os animais inteligentes inventaram o conhecimento. Este foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da história universal, mas foi apenas um minuto. Depois de alguns suspiros da natureza, o planeta congelou-se e os animais inteligentes tiveram de morrer (NIETZSCHE, 1974, p.53).

Com esta brevíssima história da humanidade, Nietzsche abre o ensaio *Verdade e Mentira no Sentido Extra Moral*, texto que guiará esta discussão sobre a questão da linguagem. O trecho pode despertar o nosso interesse por diversos aspectos. Primeiramente, pelo estilo cínico em relação ao valor que damos às nossas vidas e aos significados que criamos para elas, o que se desdobra na ideia de que todo conhecimento é uma invenção, e não uma descoberta ou correspondência com uma suposta realidade dada. Como evidencia Vânia Dutra Azeredo,

os valores são criados pelo homem e têm, por isso, uma história que os remete às oscilações de poder que se manifestam no seu devir. Essa perspectiva também tem reflexos diretos sobre as concepções de educação, pois nesse caso o ponto de partida para a formação do homem é a compreensão de que ele é um criador de valores e não deve, em vista disso, cultuar valores em curso (AZEREDO, 2010, p.32).

De acordo com o autor, o conhecimento é necessariamente mentiroso, caracterizando-se como fábula, ficção, ilusão. Além disso, no trecho acima o autor não menciona o ser humano como espécie exclusiva a realizar esta operação, mas se refere aos “*animais inteligentes*”.

O intelecto, enquanto meio de conservação do indivíduo, desenvolve o essencial de suas forças na dissimulação, pois esta é o meio de conservação dos indivíduos mais fracos e menos robustos, na medida em que lhe é impossível enfrentar uma luta pela existência munidos de chifres ou das poderosas mandíbulas dos animais carnívoros (NIETZSCHE, 1974, p.53).

Numa espécie de análise biológica, Nietzsche apresenta o intelecto como uma capacidade que permitiu a sobrevivência de espécies. Sendo assim, a

capacidade de simular, de criar expectativas com relação aos fenômenos, as associações mentais a partir dos estímulos originários já se fazem presentes em outras espécies, o que significa que para o autor o pensamento não depende da linguagem conceitual. Os animais de outras espécies são capazes da mesma forma originária de interpretar a realidade através de associações fictícias. No entanto,

é no homem que esta arte da dissimulação atinge o seu ponto culminante: a ilusão, a lisonja, a mentira e o engano, a calúnia, a ostentação, o fato de desviar a vida por um brilho emprestado e de usar máscaras, o véu da convenção, o fato de brincar de comediante diante dos outros e de si mesmo, em suma, o gracejo perpétuo que em todo lugar goza unicamente com o amor da vaidade, são nele a tal ponto a regra e a lei, que quase nada é mais inconcebível do que o aparecimento, nos homens, de um instinto de verdade honesto e puro. Eles estão profundamente mergulhados nas ilusões e nos sonhos, seu olhar somente desliza sobre a superfície das coisas e vê apenas as formas, sua percepção não leva de maneira nenhuma à verdade, mas se limita a receber as excitações e a andar como que às cegas no dorso das coisas (NIETZSCHE, 1974, p.53).

O trecho acima resume os pontos principais desta investigação sobre a linguagem em Nietzsche. Ela apresenta o conhecimento como simulação, o saber como convenção em uma relação com a coletividade. Traz à tona o espanto de se perceber que, com tudo isso, tenha sido produzido e exaltado o desejo de se encontrar as denominadas verdades puras e, por fim, indica a impossibilidade da correspondência entre a ideia e a realidade, um problema sequer percebido normalmente por nós pelo fato de estarmos “mergulhados nas ilusões e nos sonhos” (Nietzsche, 1974. p.53) a ponto de não reconhecê-los como tais.

O ser humano, ao lidar com a mesma necessidade de sobrevivência e socialização que encontram outras espécies, acabou desenvolvendo a linguagem como forma de fixar parâmetros para a realidade. Parâmetros que podem ser comunicados, adquirindo sentidos compartilhados. Trata-se de um mecanismo eficiente, dada a nossa permanência e predomínio sobre a Terra. Mas por outro lado, este mecanismo carrega o problema de não fazer justiça com a realidade tal como ela é. Ao tentar criar uma maneira de transmitir e compartilhar significados, o advento da linguagem acaba por fixar aquilo que originalmente se encontra em constante mudança, e universalizar aquilo que é único e incomparável. Mas o que nossa percepção direta nos mostra é que nada permanece imóvel, nenhum objeto particular é exatamente idêntico a outro,

nenhuma generalidade pode ser captada, a não ser pelo intelecto que fabula, pois o que há de concreto são sempre entes particulares. O perspectivismo nietzscheano

está particularmente ligado ao chamado “falsificacionismo” de Nietzsche, isto é, a tese de que a relação do homem com o mundo seja mediada tanto pelo organismo quanto pela razão, por meio de um processo de elaboração do dado sensível que simplifica a sua complexidade e o reduz a um esquema gerenciável (Gori, P. & Stellino, P. 2014, p.101).

Toda linguagem é fabulação. Ao criar conceitos, inevitavelmente o ser humano se enreda em erro. Conceitos são simplificações que só podem existir a partir de um raciocínio falseador da realidade, ao reunir em uma única forma indivíduos particulares que sempre são diferentes entre si. O princípio de identidade, basilar na lógica tradicional, não passa de ficção. Conceitos não são apenas distorções, mas também invenções. Todo conceito é uma transposição de uma realidade percebida para um outro tipo de realidade (lógica, por exemplo, ou ainda, sonora no caso das palavras). O nome para a transposição de uma situação para outra onde se procura enxergar características semelhantes é metáfora, aspecto que Viviane Mosé destaca em Nietzsche e *A Grande Política da Linguagem*:

É nesse sentido que Nietzsche utiliza o conceito de metáfora, como transporte, como transposição, como identificação do não-idêntico. Mas se a metáfora em Aristóteles tem um uso específico e circunscrito no interior da linguagem, para Nietzsche é o fundamento de toda linguagem (MOSÉ, 2005, p. 77).

Dessa forma, o conceito é sempre uma metáfora; nosso pensamento opera por metáforas. Mesmo o discurso científico não escapa a esse caráter. Os conceitos e as leis físicas, por exemplo, são igualmente metafóricos. Na metafísica e nas ciências, inclusive, se encontram os casos mais graves, aqueles em que uma ilusão é afirmada como verdade, quando naturalizamos uma interpretação e a tomamos como neutra e objetiva. Ao criar a cultura e a civilização, deixamos de usar a linguagem apenas como transposição metafórica e passamos a utilizá-la como lei ao mundo. Além de “dizer o mundo”, passamos a almejar determiná-lo e até mesmo corrigi-lo. Ao regulamentarmos a linguagem, também regulamentamos a verdade.

O pensamento contemporâneo, destacando aqui a filosofia e a ciência, já realizaram diversas críticas ao modelo de pensamento moderno, por exemplo à sua forma de pensar determinados conceitos como objetivos e absolutos. Entretanto, podemos constatar que a visão Moderna ainda predomina no senso comum, leigo, ou seja, na visão de mundo da maioria das pessoas formadas na chamada cultura ocidental. Fora do meio acadêmico e das pesquisas científicas mais recentes, parece que ainda não conseguimos romper com o paradigma da modernidade. No espaço comum de difusão e compartilhamento de opiniões que chamamos senso comum, a tendência mais recorrente é a de um pensar que toma as noções modernas de sujeito, de racionalidade e de objetividade como naturais, e o saber científico como o meio eficaz para a descoberta de verdades universais. Nesta perspectiva, parece mesmo haver conceitos claros que remetem diretamente às coisas tais como elas são. E parece haver regras claras para organizar os conceitos e utilizá-los em uma forma adequada.

Evidentemente, Nietzsche acusa a ingenuidade presente nesta visão. Sua crítica indica que o problema começou bem antes da modernidade, acusando Sócrates como responsável por eleger um único modelo de raciocínio como sendo verdadeiro, proposta que acabou por excluir outras formas de pensamento. Por consequência, essa guinada no pensamento ocidental teria como consequência a diminuição da força de outras formas de manifestação de sentido, como as diversas formas de expressão artística. Quanto a este ponto, é interessante notarmos que, ao tratar da Tragédia Grega, mais do que valorar os clássicos, Nietzsche parece lamentar a perda da “musicalidade” na nossa forma de pensar e de nos utilizar da linguagem. Em *A Origem da Tragédia*, Nietzsche reconhece a presença do elemento apolíneo (a forma do discurso, os conceitos constituídos), ao lado de um elemento dionisíaco (tonalidade, gestual, musicalidade) igualmente fundamental para que a linguagem se mantenha próxima da vida. No entanto, sintomaticamente o uso da linguagem que cultivamos como correto, desde Sócrates até hoje, valoriza apenas o elemento apolíneo, configurando uma forma desfalecida de utilização da linguagem orientada pela conformação dentro do esquema em vigor e, por outro lado, dificultando uma vida mais livre, criativa e vívida, tal como deveria ser o seu fluxo contínuo. Ainda sobre este ponto, é interessante observarmos como é comum o discurso que atribui valores diferentes às formas mais cultas e

coloquiais de comunicação, como são comuns as críticas às novas formas de comunicação, às gírias, neologismos e os chamados memes que são criados no ambiente da internet e fora dela. Poderíamos colocar a questão, com Nietzsche, sobre se estas criações desprezíveis surgidas nos encontros que o cotidiano promove merecem ser condenadas por sua superficialidade, ou se nelas poderíamos reconhecer a vitalidade e, de alguma forma, a liberdade criadora que o filósofo lamentava termos perdido. Talvez haja nessas novas formas até mesmo um excesso do outro lado, uma espécie de dionisíaco extremo em que conceitos, símbolos e significados surgem e desaparecem furtivamente, colaborando com a criação, mas não para a consolidação de novos pensamentos. Talvez existam nessas criações novos discursos e até novas formas de pensar com os quais apenas não estejamos acostumados, e por isso tendemos a condenar. Assim sendo, temos uma situação em que no mínimo nos veríamos impedidos de determinar juízos valorativos tão rígidos para o uso formal e estas novas formas de lidar com a linguagem.

Uma outra consequência negativa a partir da guinada socrática seria a redução da linguagem a uma mera ferramenta, uma espécie de plataforma cuja função se restringiria a permitir organizar as ideias que, por sua vez, remeteriam aos objetos. Entretanto, o pensamento e a linguagem não se resumem à conexão entre palavras e coisas. Como visto, as origens da linguagem dizem muito mais respeito às situações concretas e vontades nelas envolvidas do que a uma suposta natureza que nos leva a buscar a verdade. Para Nietzsche, o discurso científico tem origem na mesma dinâmica de poder que move os indivíduos a buscarem segurança e garantirem seus espaços desde sempre. Por trás da noção de objetividade se encontra a vontade de verdade, e por trás desta, de forma geral, a vontade de poder.

Além do problema da simplificação arbitrária que impossibilita a correspondência entre a ideia e a realidade, temos ainda que, no sistema de pensamento e linguagem que desenvolvemos historicamente as palavras apontam sempre para outras palavras e conceitos, e nunca para as próprias coisas. É por isso que “seu olhar somente desliza sobre a superfície das coisas e vê apenas as formas” (NIETZSCHE, 1974, p.53).

Ao desenvolver o pensamento e a linguagem tal como o fizemos, nos distanciamos das experiências e intuições originais, das vivências diretas. Esta

é uma das principais críticas de Nietzsche ao analisar o caminho tomado pelo pensamento ocidental, desde Sócrates com sua instauração de uma única verdade e dos fundamentos da lógica, e também de Platão, com a defesa das ideias gerais como realidades mais fidedignas do que as próprias coisas experimentadas em nossas vivências.

Em sua digressão genealógica, Nietzsche interpreta que o estabelecimento da linguagem e da crença em verdades gerais teria origem na necessidade de superar o estado de *guerra de todos contra todos*, ou seja, tem origem num impulso gregário.

Porque o homem, ao mesmo tempo por necessidade e por tédio, quer existir socialmente e em rebanho, ele precisa de um acordo de paz e se esforça para que pelo menos a máxima ‘bellum hominum contra omnes’³ desapareça de seu mundo. Esse tratado de paz traz consigo algo que parece ser o primeiro para alcançar aquele enigmático impulso à verdade. Agora, com efeito, é fixado aquilo que doravante deve ser ‘verdade’, isto é, é descoberta uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas (NIETZSCHE, 1974,p.54).

O que sustenta originalmente, e até hoje, determinadas ideias como verdadeiras são as convenções estabelecidas socialmente, as quais determinam os caminhos a serem seguidos para se pensar *adequadamente*, sendo o uso do termo “adequado” aqui referente apenas às próprias convenções que parecem justificadas por permitirem um funcionamento azeitado da sociedade. Nesse sentido torna-se evidente o caráter pragmático da verdade – ou das convenções tomadas como verdades.

É importante notar que, enquanto convenção, a linguagem acaba por determinar tanto as possibilidades quanto os limites do pensamento. Seus conceitos, sua gramática, sua estrutura de sujeitos e predicados, todas as suas sutilezas são determinadas nas relações e acabam impondo o que se deve ou não dizer e pensar. Efetivamente, não falamos das coisas, mas sempre da relação que inferimos entre estas e nós mesmos, e de uns com os outros.

Pensamento conceitual e linguagem são expressões da vontade de poder. Podem tanto ser desenvolvidos pela vontade de se expandir, de dominar, de superar limites presentes no ser humano, quanto na busca da sobrevivência, do ajustamento a fim de afastar o atrito. Em todo caso, o princípio é o mesmo. E

³ Guerra de todos contra todos

para Nietzsche a vontade de poder no pensamento ocidental foi impulsionada primordialmente pelo movimento de afastamento da ameaça; para ele, o caminho da fraqueza, a linguagem a serviço da moral de rebanho.

Cristalizando ideias e conceitos na busca de segurança frente ao devir da realidade efetiva, acabamos por nos esquecer do próprio processo de criação e ilusão que permite todo conhecimento.

A crítica de Nietzsche não se volta contra o pensamento e a linguagem. Não se trata de uma crítica radical à condição humana ou animal, mas sim à forma específica com que acabamos lidando com o conhecimento. Acabamos criando a ilusão de que a verdade não é uma ilusão. Passamos a acreditar que as palavras remetem diretamente às coisas e assim esquecemos do seu caráter metafórico. Nos diminuímos ao deixar de perceber que todo conhecimento é interpretação. Ao invés de nos aventurarmos na investigação e na produção de novas verdades, nos enterramos no processo de dominar as relações canônicas entre os conceitos já consagrados. Tornamos-nos ratos de biblioteca, eruditos, técnicos, mas não pensadores. “Para que o homem acreditasse na verdade de suas construções, de seus signos, foi preciso que esquecesse de si mesmo ‘como sujeito da criação artística’” (MOSE, 2005,p.83).

É possível perceber a partir dessas críticas que um dos objetivos de Nietzsche é trazer à tona o problema do esquecimento mencionado acima. Tomar consciência do problema, compreender as relações de força e os caminhos pelos quais determinada perspectiva de pensamento vai se consolidando, tal é a postura que abre a possibilidade de uma reação. O diagnóstico do problema pode ser considerado o primeiro passo para a “cura”. Entretanto, é fundamental que se entenda que a cura não seria o afastamento do erro, a sua correção e a chegada final à verdade.

Reconhecer que todo conhecimento é ilusão nos permite muito mais um novo tipo de ação ou atuação do que uma simples chegada a um destino. Libertar o pensamento e a linguagem de suas amarras invisíveis pode permitir que nos tornemos mais uma vez criadores, estabelecendo novas convenções, ainda que sempre sob o risco de estas se cristalizarem mais uma vez. Podemos aqui vislumbrar a proposta de uma aplicação da relação saudável entre os elementos apolíneo e dionisíaco que Nietzsche propõe na sua *Origem da Tragédia*, também no âmbito da linguagem, em outras palavras, que se permita

um movimento dinâmico entre criação e destruição, sabendo que o que se faz aí é nada mais, nada menos, do que arte.

A arte é, para Nietzsche, uma positividade: um prazer legítimo do homem, dado não pela ilusão de verdade, mas pela afirmação da verdade da ilusão. Não é o sentido, a verdade, mas a ausência de sentido e verdade a positividade de tudo que vive. É este sentido estético que Nietzsche vai contrapor ao modelo lógico-racional (MOSÉ, 2005, p.81).

Mas provocar esse movimento parece demandar mais do que a simples tomada de consciência, e Nietzsche afirma então que é preciso “entrar no campo de batalha”. É necessário começar o trabalho de reconfiguração dos conceitos e dos valores a eles agregados.

2.2 Linguagem e compreensão na hermenêutica Gadameriana

É possível pensar a linguagem como algo além de um instrumento utilizado pela razão para a comunicação de suas ideias? A pergunta pode provocar certo estranhamento, uma vez que a percepção da linguagem como mero instrumento é a mais comumente vislumbrada em nosso atual modelo de pensamento. É justamente contra essa concepção “ferramental” hoje tão naturalizada que Gadamer se volta ao realizar uma digressão que parte da Grécia antiga analisando a teoria de importantes autores como Platão, Aristóteles e Tomás de Aquino. Embora não seja o nosso objetivo retomar tal percurso, é importante atentarmos para o recurso da análise das concepções históricas (em diálogo com a tradição) sendo posta em prática hermeneuticamente por Gadamer nesse momento. De acordo com o autor, a visão instrumental da linguagem foi instituída na antiguidade e desenvolvida ao longo da modernidade. A partir desta concepção estabeleceu-se a ideia de que o ser humano é um ser dotado de razão, e que a razão é, em si, uma espécie de mecanismo capaz de alcançar ideias e conceitos, ficando assim a linguagem reduzida a um conjunto de nomes que se referem a conceitos originários do pensamento, articulados em suas formas de organização, por exemplo, gramaticais. Entretanto, em *Verdade e Método II* Gadamer coloca a questão: “é possível separar um enunciado do contexto de sua motivação?” (GADAMER, 2002, p.226).

Apesar de algumas formas de linguagem supostamente independentes da conjuntura e dos sentidos que oscilam no tempo estarem sendo recorrentemente afirmadas, como é o caso da linguagem matemática, da lógica e, mais recentemente, nos exemplos de linguagens produzidas por programação e inteligência artificial; estas tentativas parecem ora esbarrar num vazio de significado, constituindo conjuntos de notações fechadas em seus próprios sistemas, ora apenas não reconhecendo toda a gama de sentidos que já as atravessa, ignorando arbitrariamente a ligação necessária que tais códigos possuem com a história da qual eles necessariamente fazem parte.

Assim como Nietzsche, Gadamer também analisa a influência das determinações da lógica sobre a linguagem. Para este autor, a perspectiva que a lógica impõe reduz a linguagem à mera forma, retirando o seu conteúdo intrínseco. Nos processos naturais de desenvolvimento da língua, os conteúdos advindos diretamente da vida surgem no próprio movimento de nomeação, assim como as formas de se dizer. Somente a posteriori podemos dissecar uma língua, como fazemos, por exemplo, na lógica e no estudo da gramática.

Não só a lógica, mas também as ciências modernas, com suas terminologias próprias, acabam por reduzir e homogeneizar as formas de construção de sentido através da linguagem. Com seu status atual de detentora da verdade (ou dos caminhos possíveis para o seu alcance), a ciência influencia a definição de certos termos e formas de se expressar como merecedores de valor ou não. Mas não pode haver uma forma única e permanente para expressar a realidade. Não se pode dizer que há no mundo em si estruturas como categorias e generalidades.

Na verdade, a linguagem não descobre propriedades, mas ela mesma é que permite que se fale e pense sobre propriedades. *Propriedade* já seria um exemplo entre os construtos possíveis a partir da linguagem. Estamos rompendo com a tradicional perspectiva da correspondência entre o nome e a coisa. “Torna-se importante reconhecer que o que nos induz a depreciar o uso figurativo de uma palavra como um uso inautêntico não é senão o preconceito de uma teoria lógica alheia à linguagem” (GADAMER, 2014, p.554).

Não obstante, a procura por uma linguagem denominada objetiva ou neutra tem sido ambição recorrente para as ciências modernas e no desenvolvimento tecnológico, o que faz Gadamer indagar se o ideal de toda linguagem é a crescente aproximação com a linguagem científica. Sua análise procura refutar essa proposta, evidenciando que ao isolar os seus enunciados do contexto e do mundo da vida, as ciências produzem um discurso fechado em seus próprios campos. Um discurso que permite falar de regras como sendo universais e atemporais, mas que exclui ou ignora todo o movimento de forças políticas, de disputas históricas em jogo para a produção e predomínio de um tipo específico de discurso. Gadamer afirma que o discurso científico não é o único possível. Ele aponta ainda um problema mais grave do ponto de vista da vida, que é a ausência de parâmetros para orientar as técnicas que as ciências

produzem através de seu discurso isolado. Falamos aqui de questões éticas, de implicações sociais, e de consequências ambientais. Como ilustração para estes problemas, o autor utiliza como exemplo o caso da bomba de Hiroshima, em 1945. E dos anos sessenta para cá⁴, podemos pensar numerosos outros casos em que o discurso científico tem possibilidade o desenvolvimento de técnicas que esbarram nos problemas da *práxis*⁵. Gadamer deixa transparecer uma preocupação com o destino do planeta em seu escrito *Linguagem e compreensão, de 1966*⁶. Observa o desenvolvimento da técnica orientada por este tipo de discurso isolado provocando um movimento cada vez mais intenso de destruição. Constata que cada vez mais essa lógica tem sido vista como modelar, sendo inclusive apontada pelo autor como a prática predominante nas escolas, onde se exige basicamente o desenvolvimento da habilidade de lidar logicamente com os enunciados, isolando-os da sua conjuntura, da sua época e de suas implicações. É tão curioso o caso do domínio da lógica do discurso científico isolado do mundo da vida na escola que, por algumas vezes acompanhei discussões entre professores de física que relatavam, estupefatos, casos como o de alunos que, ao resolver um exercício no qual se cobrava a velocidade média de um carro em uma rodovia, assinalavam uma alternativa que indicava um resultado absurdo para a situação, como um valor de velocidade supersônica. Nestas situações, fiz questão de retrucar que não se pode culpar o aluno pela sua falta de atenção à absurdidade do resultado de seu cálculo perante a realidade, mas deveríamos antes culpar nosso modelo de ensino, que enfatiza o rigor do cálculo, o poder da abstração, mas o faz de forma descolada do mundo da vida, a ponto dos estudantes sequer considerarem a realidade efetiva e a situação envolvida para efetuarem seus cálculos e escolherem entre as alternativas. Ademais, tenho certeza que estes mesmos professores dificilmente iriam anular uma questão de prova a partir do argumento de que o seu gabarito resulta em um valor absurdo, não se adequando às possibilidades do mundo real. Nessa situação estes professores

⁴ Época da publicação do texto em discussão

⁵ O conceito se refere a uma espécie de sabedoria de vida, relacionada à experiência, e voltada para a ação. Uma espécie de discernimento que permite atuar de maneira sensata a partir da conjuntura encontrada. O conceito será desenvolvido em outras passagens ao longo desta tese, especialmente no capítulo 6 (6.3 e 6.4).

⁶ Publicado no livro *Verdade e Método II*

costumam recorrer ao argumento de que o que importa ali é apenas a correção do cálculo.

Além dos riscos apontados pelo autor quanto ao nosso futuro, filosoficamente, faz-se necessário reconhecer a impossibilidade de existir uma linguagem completamente desprendida de conjuntura e historicidade. “O que se dá na linguagem dá-se também no todo de nossa orientação vital: o fato de estarmos familiarizados com um mundo convencional pré-formado” (GADAMER, 2002, p.236). Quando uma língua é criada artificialmente, ou ela encontra significado em paralelos traçados com outras línguas vivas, ou ela restringe seu sentido a ela mesma enquanto sistema. É curioso o caso da tentativa de se instituir uma língua mundial, o esperanto⁷. O fracasso dessa empreitada pode, ao menos em parte, ser atribuído à carência de historicidade, dos sentidos previamente consolidados e compartilhados que sustentam qualquer língua. Sem isso ela torna-se apenas um conjunto morto de signos.

Mas a linguagem não se resume a um conjunto de nomes referentes a ideias originárias. Pelo contrário, os nomes elaborados na linguagem possibilitam as ideias. É sabido que existem diversas línguas, com nomes e significantes diferentes, o que conseqüentemente leva à constatação de que delas decorrem diferentes formas de pensar. A única coisa que pode ser afirmada em comum e de forma universal nas comunidades humanas é justamente que todas elas são estruturadas pela linguagem.

A rigor, ninguém cria uma língua fora de qualquer contexto. Sequer é possível criar uma palavra. Gadamer afirma que “uma palavra só existe num sistema de palavras”, e “uma palavra nova só surge quando o seu porque se introduz” (GADAMER, 2002, p.230). Uma palavra introduz-se a si mesma na dinâmica do jogo que já se encontra em andamento. Ainda que possamos participar dos processos de transformação característicos de qualquer língua, curiosamente, a linguagem não depende individualmente de quem a usa. “Somos nós, ninguém em particular e todos em geral, que falamos a cada vez, e esse é o modo de ser da linguagem” (GADAMER, 2002, p.231).

Apesar da existência necessária dessa conjuntura prévia de sentidos, as palavras possuem uma amplitude de significado sempre oscilante, e só na

⁷ Para maiores informações sobre a língua artificial Esperanto, cf: <http://esperanto.org.br/info/>

construção de um contexto através do dizer, os significados vão se estabilizando, se ajustando uns aos outros. É o que acontece quando nos deparamos com uma língua estrangeira, ou com um discurso característico de uma área do conhecimento com a qual não temos muita familiaridade.

A perspectiva filosófica com a qual estamos mais acostumados a pensar indica que existe uma estrutura denominada razão, anterior à linguagem e justamente aquela que permite que se crie a linguagem. Gadamer até admite a existência de experiências anteriores à linguagem explícita. Menciona casos como os gestos, fisionomias, risos, choro, etc. No entanto, estas formas de comunicação, ou bem já são de alguma forma linguagem, ou dependem da linguagem para que se transformem em compreensão. A linguagem é para ele presença primordial para qualquer experiência compreensiva. Diferente do que propunha Nietzsche, a linguagem é estritamente humana. A noção de linguagem deve ser alargada para que possamos compreender o que Gadamer procura mostrar. “A linguagem não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham mundo” (GADAMER, 2014, p.571).

Sendo assim, Não pode haver uma tal razão antes da linguagem. O que chamamos de razão só pode existir na linguagem, sendo assim, aquela só pode surgir a partir do momento em que desenvolvemos esta. Linguagem adquire aqui um caráter muito mais fundamental. É a linguagem que determina o nosso modo de ser. O autor não quer com isso negar que os animais das outras espécies possuam sentimentos e algum tipo de relação com o que o cerca, acontecimento que se evidencia inclusive em atividades de comunicação neles observáveis. “Do ponto de vista ontológico, isso significa que eles [animais de outras espécies] podem até entender-se uns aos outros, mas não podem se entender sobre conjunturas” (GADAMER, 2014, p.574). Há então nas demais espécies algo que podemos chamar de comunicação, mas a linguagem estabelece uma realidade diferente. Nós, humanos, não apenas indicamos situações concretas, mas falamos de conjunturas. “O que vem à fala são conjunturas” (GADAMER, 2014, p.574). É apenas com a linguagem que “objetos”, “coisas”, “ideias”, “mundo”, enfim, todas estas estruturas que parecem ser originárias da própria realidade ou da razão podem ganhar vida, constituindo o nosso modo de compreender e existir.

É importante ressaltar que, se há uma identidade entre a linguagem e o que costumamos chamar de razão, então a discussão sobre a linguagem desenvolvida aqui é obviamente ao mesmo tempo uma discussão sobre as formas de pensar. Não estamos de forma técnica discutindo possibilidades de utilizar e alterar nomes ou regras gramaticais. Estamos pensando as próprias possibilidades de produção e transformação de pensamento, pois como já foi posto, a linguagem é o que fundamenta toda possibilidade de compreensão do ser humano, e o que define os seus modos de ser.

Uma vez que não há um em-si a ser alcançado, não significa que não se possa perceber que em seu movimento característico, a linguagem vai sedimentando determinadas formas de expressão e interpretações como mais verdadeiras ou objetivas. Mas aqui é importante que se entenda estes conceitos no sentido hermenêutico, e não mais no sentido da metafísica tradicional.

Gadamer aponta alguma semelhança entre o processo de se buscar a objetividade na linguagem e a proposta fenomenológica de Husserl, para quem seria possível chegarmos ao *eidōs* (essência) sobre algo a partir de diversas visadas. Não há também aqui um ponto de vista incondicional que esteja para além das perspectivas limitadas de cada sujeito. A verdade na fenomenologia e na hermenêutica é afirmada como possível a partir das diversas perspectivas (visadas). Entretanto, uma ressalva: Gadamer afirma que enquanto o *eidōs* husserliano é alcançado num processo de exclusão de perspectivas (ou de aspectos imprecisos nestas) até se chegar à essência de um fenômeno, na linguagem acontece um movimento de soma no qual novos pontos de vista podem englobar outros constituindo um “aumento infinito”. Na linguagem, um ponto de vista não é necessariamente excludente em relação aos demais. Ele pode se desenvolver justamente a partir de outros pontos de vista, e se transfigurar em novas formas de expressão.

As formas de dizer que podem ser consideradas verdadeiras sempre terão sua fundamentação relacionada à conjuntura da qual parte a própria expressão. A validade de uma interpretação não está vinculada a essências absolutas, mas à conjuntura prévia do jogo que está sendo jogado, tendo como fundamento de verdade a tradição e os preconceitos justificáveis, aqueles que se mantêm por conter algo de mais permanente e universalizável. Afinal, como já exposto, nenhum conhecimento se erige do vazio. Estamos sempre necessariamente

articulando ideias existentes, amparados nas palavras e nas formas de articulação em uso entre elas.

“A comunicação entre presente e tradição, que se dá na linguagem, é o acontecer que abre caminho em toda compreensão” (GADAMER, 2014, p.597). Nesse acontecer, o processo de desenvolvimento da linguagem é sempre condicionado por preconceitos. Mas é importante atentar para a ressignificação que Gadamer irá promover quanto ao termo *preconceito*, ressaltando a sua importância e inevitabilidade em qualquer atividade compreensiva. Preconceitos são noções prévias com as quais necessariamente operamos, seja para nos inserir compreensivamente nas conjunturas com as quais nos deparamos, seja para produzir novos conceitos. Eles não devem ser tomados como um alvo a ser abatido e eliminado. Sem eles não é possível qualquer entendimento, uma vez que toda compreensão só pode ocorrer a partir dos sentidos prévios já internalizados no indivíduo. Se os preconceitos são necessários, não se pode colocá-los todos, por outro lado, como verdades reveladas. O que se faz necessário é conhecê-los e analisá-los para verificar sua validade dentro do contexto interpretativo em que estamos mergulhados ao pensar um assunto. Por esta concepção de preconceito, impõe-se superar a dicotomia entre verdade e referencial, compreendendo que toda constituição de pensamento, que necessariamente se dá na linguagem, opera com preconceitos e se desenvolve de forma fundamentalmente metafórica, isto é, construindo paralelos entre coisas e fonemas, ou analogias entre situações distintas para definir certos fenômenos. “A genialidade da consciência da linguagem consiste em poder dar expressão a essas semelhanças. Dizemos que isso é seu caráter fundamentalmente metafórico” (GADAMER, 2014, p.554). A genialidade nesse caso parece se relacionar a uma certa aptidão para, conscientemente, jogar o jogo das palavras, o que significa conhecer os seus sentidos compartilhados, as suas possibilidades e limites, e assim aumentar as possibilidades de jogar, testando esses limites e possibilidades.

Assim como nos jogos, situação na qual criamos uma realidade com sentido próprio, com regras, possibilidades, limites e objetivos, assim também ocorre com o trato da língua. Se ela não aponta para nenhuma verdade em si e se esta nem mesmo pode existir a não ser como conceito criado no interior da própria linguagem, então a língua funciona como um jogo. Ela também origina

uma realidade com sentido próprio, do qual só participa quem compreende e fala. O dizer é a ação de auto esquecimento mais radical que podemos realizar como seres racionais” (GADAMER, 2002, p.233). Nesse jogo, estar na palavra, de modo a não estar diante dela como se estivesse diante de um objeto, é o modo natural de todo comportamento de linguagem. Os caminhos possíveis, as formas de se jogar, e até mesmo o que é considerado válido, valioso, verdadeiro, etc. estão definidos no próprio jogar. Todo aquele que compreende e fala está necessariamente jogando.

Ao invés de romper e tentar ingenuamente eliminar os difamados preconceitos, devemos entender que eles configuram o suporte necessário a qualquer compreensão. Nosso papel enquanto jogadores da linguagem deveria passar por tomar consciência das regras vigentes, daquilo que as sustenta e lhes confere sentido, dos significados e conceitos em uso, e a partir daí identificar preconceitos que podem ser tomados como válidos, legitimando-os conscientemente, valendo-se destes para nossas próprias articulações. Já sobre como se dá o processo de identificar preconceitos válidos e inválidos, não pode haver um método definido. A empreitada só pode acontecer de forma hermenêutica, interpretando cada conjuntura em sua complexidade de sentidos.

No entanto, não se trata de um jogo canonizado, com regras imutáveis. Em seu caráter conjuntural e histórico, determinadas formas de dizer vão se sedimentando, e isto faz parte do processo natural de qualquer língua. Mas essa situação não leva necessariamente a um conservadorismo. Para Gadamer, “compreender-nos mutuamente nesse mundo pressupõe tanto a crítica e a contestação do que se estagnou e tornou-se estranho, quanto o reconhecimento das ordens estabelecidas” (GADAMER, 2002, p.221). “A linguagem conduz a vida de suas tensões no antagonismo entre convenção e insurreição revolucionária” (GADAMER, 2002, p.222). Todos nós experimentamos a domesticação da linguagem, inclusive – e talvez principalmente – na escola. Por outro lado, podemos observar as mudanças que acontecem e que frequentemente geram dificuldade de compreensão entre gerações. Novas formas de dizer, a introdução de novas palavras e gírias, por exemplo. “A linguagem vive, apesar de todo o conformismo” (GADAMER, 2002, p.223).

Jogar o jogo da linguagem permite, por um lado reconhecer a importância da tradição e dos preconceitos vigentes e, por outro, criar novos

conceitos e até mesmo novas regras. Não há limites para a linguagem, embora todo ato criativo em seu interior dependa das estruturas pré-existentes. Seria mesmo ingênuo pensar que se possa fazer isso de forma livre e desprendida, uma vez que toda transformação só pode se dar no próprio jogo e em relação com a conjuntura previamente estabelecida. Ao afirmar que não há limites, Gadamer não quer dizer que possuímos uma liberdade irrestrita de criação, mas sim que a linguagem se desenvolve no tempo incessantemente. Ela é ilimitada em suas possibilidades de acontecimento ao longo do tempo e em relação direta com a conjuntura que vai se determinando. Gadamer aborda o que define como reprodução criativa ao traçar um paralelo com a atividade artística. O artista é necessariamente um reproduutor, mas um reproduutor que acrescenta ou transforma suas influências originais. Inevitavelmente, parte de determinadas referências estéticas, técnicas, culturais. Minimamente, terá que utilizar-se dos materiais e instrumentos já existentes no nosso mundo compartilhado como suporte para a sua obra. Mas nesse jogo com o “material” existente, o artista possui uma instância de liberdade. Ele é realmente capaz de trazer à tona novas formas de expressão, novas ideias, muitas delas as quais acabam por forçar transformação na concepção do senso comum ao longo do tempo. E com a linguagem se dá o mesmo. Intencionalmente ou não, ela passa continuamente por transformações que se reapropriam dos conteúdos prévios e geram novas visões. Assim como a arte de maneira geral apresenta um papel privilegiado de liberdade frente aos usos instrumentais da técnica, pode-se concordar que a poesia é o espaço privilegiado da linguagem, onde ela encontra maior liberdade de articulação e ressignificação. Em diálogo com Humboldt, Gadamer retoma a perspectiva deste autor quando afirma que “poder fazer uso infinito de meios finitos é a verdadeira essência da força, que é consciente de si mesma” (GADAMER, 2014, p.568). O artista é esse indivíduo que toma consciência, e na relação consciente com a linguagem, podemos pensar o conceito de “artista” mais como atitude do que como função. Um filósofo, um jornalista, por exemplo, podem vir a desenvolver uma relação artística com a língua. Humboldt menciona ainda a possibilidade de intuições geniais que aquele que faz uso consciente da língua pode alcançar. Esse artista da linguagem adquire uma “certa liberdade frente a língua, mesmo

sabendo que essa força individual é muito pequena comparada ao poder da língua” (GADAMER, 2014, p.568).

Podemos destacar que, diferente da proposta aparentemente mais radical de Nietzsche, Gadamer propõe uma lida coativa com a linguagem na qual a ação primordial não é tanto a de ruptura. “A linguagem não é um convencionalismo reelaborado, não é o peso de esquemas prévios que nos recobrem, e sim a força geradora e criativa de sempre de novo conferir fluidez a esse todo” (GADAMER, 2002, p.242). A tomada de consciência quanto ao papel da linguagem e suas formas de se desenvolvimento parece apontar para a habilidade de interpretar criativamente, o que significa: adquirir o poder de reavivar no presente aquilo que traz do universo linguístico pré-existente.

Como veremos adiante⁸, para Gadamer é através da conversa e do diálogo que a linguagem se oxigena, o que aponta tanto para o movimento de reavivar discursos num processo de interpretação que faz os significados reviverem no novo contexto, e também para a possibilidade de, na experiência de fusão de horizontes característica do diálogo verdadeiro, ocorrer uma transformação dos participantes com a incorporação de novas formas de dizer.

⁸ Os conceitos de diálogo e fusão de horizontes em Gadamer são discutidos mais aprofundadamente no sexto capítulo desta tese.

2.3 A linguagem como limite e como possibilidade

Nietzsche e Gadamer tomam a linguagem como elemento decisivo a possibilitar o nosso modo de compreender a realidade e de agir no mundo. Embora o primeiro afirme que o mecanismo de falseamento já se encontra em outras espécies animais e o segundo seja mais taxativo ao defender que apenas o ser humano participa da linguagem, pode-se identificar que para ambos a nossa forma de compreensão é, de alguma forma, exclusiva. Mesmo Nietzsche propõe que apenas no ser humano essa capacidade de criar o erro atinge um grau mais elevado. Embora a discussão sobre as diferenças entre nós e as demais espécies seja muito interessante e rica para se pensar diversas questões, desde as epistemológicas até as morais e políticas, nosso enfoque aqui não está na comparação com outras espécies, e sim naquilo que nos caracteriza. Se não podemos resolver a pergunta sobre como um animal de outra espécie pensa ou vê o mundo, podemos, por outro lado, versar sobre a forma como nós mesmos, humanos, percebemos e lidamos com as coisas.

Como vimos anteriormente, para estes autores linguagem e pensamento (ao menos aquele que denominamos racional) são conceitos análogos, praticamente se confundindo. Partindo desse ponto em comum, ainda que encontremos distinções na forma como descrevem o modo de compreender do ser humano, a linguagem é a base a partir da qual torna-se possível qualquer compreensão, seja participando de um jogo – como para Gadamer – ou produzindo ilusão – como propõe Nietzsche. Aliás, por mais que se critique o caráter metafórico da linguagem, a sua incapacidade de realizar uma correspondência adequada entre o que se diz ou pensa e o que é, temos que nos resignar à impossibilidade de saltarmos fora da situação na qual nos encontramos.

Nenhum dos dois autores está criticando uma forma de interpretar equivocada, a qual poderia ser corrigida ou substituída por uma outra forma de perceber correta. Em outras palavras, nenhum dos dois está trabalhando com a tradicional dicotomia entre aparência e essência ou entre fenômeno e coisa-em-si. A divergência transparece no que diz respeito à análise crítica que eles realizam sobre a forma como o processo de se construir discursos se dá,

análises pelas quais também é possível inferir diferentes apreciações de valor sobre as versões que costumam se estabelecer. Evidentemente, Nietzsche não se posiciona contra qualquer consolidação de discurso mas, reconhecendo o seu caráter sempre metafórico, procura em diversas passagens denunciar toda situação em que determinada interpretação se impõe como verdade, fazendo esquecer que ela mesma é necessariamente uma ilusão entre outras possíveis. Além disso, Nietzsche acusa a própria invenção do conceito de verdade como sendo uma empreitada que esconde covardemente os interesses por trás de seus criadores, sua vontade de potência e dominação. Criar conceitos nunca seria um problema por si mesmo, mas nesse caso, a afirmação da existência de uma única verdade ou forma de alcançá-la se insinua ao filósofo como o resultado de impulsos covardes, fracos, de fuga, uma vez que procuram refugiar o pensamento em supostos caminhos e estruturas mentais seguras. Isto seria um problema tanto por fazer injustiça ao caráter mutável do mundo, e também por dificultar o movimento saudável de construção, crítica e de novas construções de interpretações sobre a realidade. A leitura de Gadamer, por sua vez, sai em defesa, ou ao menos se mostra mais condescendente com os discursos que vão se consolidando ao longo do tempo e se estabelecendo como verdades. Não só faz questão de resgatar o valor da tradição e dos preconceitos legítimos, como defende uma noção de verdade a partir da hermenêutica. É claro que não se trata mais aqui do conceito de verdade metafísica, universal, absoluta. O autor defende que a partir da interpretação, do jogo que ocorre entre o intérprete e a tradição, é possível encontrarmos em cada contexto, conceitos e discursos universalizáveis, ainda que passíveis de reapropriações (ou atualizações) a cada vez que se dá a interpretação.

A análise nietzscheana da linguagem envolve uma breve explicação genealógica pela qual a origem da língua estaria associada ao nosso instinto gregário. As situações práticas, principalmente as necessidades de acordo para a convivência foram e continuam sendo o principal motivador para a determinação dos nossos conceitos e discursos, e não uma esperada busca pela verdade. O caráter da linguagem é fundamentalmente pragmático, e querer afirmar um modo de falar purificado como aquele que propõe verdades absolutas é uma ingenuidade que simplesmente ignora as forças originais que nos impulsionam. Para uma lida saudável do ponto de vista da vida, é

importante que não percamos de vista a relação originária entre a linguagem e os instintos.

Gadamer não parece tão preocupado em pensar a origem da linguagem, ao menos historicamente. Um conceito que poderia ser entendido como análogo ao da origem instintiva da linguagem poderia ser o da relação defendida por Gadamer desta com o mundo da vida. De fato, ambos desenvolvem críticas a tipos de linguagem que se desprendem destes elementos: a origem instintiva para Nietzsche, o mundo da vida para Gadamer. Entretanto, a noção de mundo da vida não aponta para uma origem, mas sim para os sentidos que vão se construindo nas relações concretas entre os participantes no jogo da linguagem. É afirmada a importância de adquirirmos uma consciência hermenêutica sobre a dinâmica da compreensão, mas esta consciência não deve fazer com que a linguagem se torne um objeto estranho a ser dissecado em críticas filosóficas. Sua preocupação parece mais direcionada ao fenômeno ou acontecimento da linguagem, a como esse acontecimento se dá sempre necessariamente em meio ao horizonte constituído. Falamos em círculo de compreensão. Um círculo que envolve a experiência presente à conjuntura prévia, que pode se mover e se ampliar na fusão de horizontes, mas pelo qual parece difícil, talvez impossível apontar uma origem ou motivação fundamental, uma vez que motivações só podem ser percebidas em meio ao jogo em andamento, porque já sempre falamos localizados no interior desse círculo. Na perspectiva de Gadamer, parece mais importante revalidar o papel dos discursos já estabelecidos como elementos importantes para qualquer compreensão ou produção de novos discursos, do que remontar à origem da linguagem ou algum possível impulso fundamental. Enquanto as críticas e propostas para o uso da linguagem em Nietzsche se baseiam e remontam aos impulsos originários que permitiram o surgimento da linguagem, as de Gadamer têm sua justificativa no próprio jogo, na conjuntura que encontramos, e nos sentidos construídos e consolidados historicamente. Por isso talvez possamos falar de uma perspectiva que enfatiza a ruptura (ao menos em relação à forma específica como o pensamento ocidental se estabeleceu), frente a uma outra que valoriza a participação. Para o primeiro, uma libertação criadora a partir do enfrentamento, para o segundo, um certo

ganho de liberdade na tomada de consciência, sem perder a capacidade de fluir na linguagem como algo natural.

A linguagem traz consigo um duplo caráter, de restringir e possibilitar o pensamento. É como acontece na música. Para se compor uma obra qualquer em um instrumento, que possa ser fruída pelo ouvinte e compartilhada nos arranjos entre músicos, é necessária ao menos uma compreensão básica de algumas escalas simples, e de uma noção rítmica. Sem isso, obtêm-se apenas sons desordenados que apenas de forma aleatória poderiam se ordenar de forma harmônica. Entretanto, as mesmas escalas acabam determinando para o músico quais notas podem suceder as já tocadas anteriormente. Cada escala inclui certas possibilidades de combinação e inevitavelmente exclui outras. E mesmo que alguém se determine a superar as limitações presentes nas escalas mais comuns, é necessário que as domine para romper com elas de forma consciente e criar novas possibilidades com significado. Todas as escalas são criações humanas, mas sem elas não conseguiríamos desenvolver qualquer música. Quanto à linguagem ocorre algo correlato. Criamos os conceitos e regras de organização num processo inventivo que Nietzsche acusa ser ilusório. Mas temos de reconhecer que sem o efeito ilusório, não só não existiria um acesso direto à coisa em si, como não seria possível qualquer interpretação da realidade.

Tal é a dinâmica da linguagem como proposta por Nietzsche e Gadamer: respectivamente, uma ilusão projetada ou um jogo. Nos dois casos encontramos um conjunto de conceitos e relações que apenas metaforicamente se referem à realidade percebida, mas que criam possibilidades próprias de significado e com isso determinam sentidos e possibilidades para a existência humana.

Enquanto Nietzsche relaciona a linguagem à arte, é mais comum encontrarmos Gadamer a associando ao jogo. A linguagem, para ele, também não aponta para a realidade em si, mas configuraria uma realidade própria que ganha por sua vez um sentido próprio. Enquanto jogamos algum jogo, numa espécie de vivência lúdica, nos adentramos e nos movemos em suas regras e objetivos. Enquanto o jogo acontece, o que envolve o jogador, a situação do jogo, é percebida como real, verdadeira, repleta de sentido. O sentido do jogo se sustenta na tradição, assim como suas regras são definidas a partir dos

preconceitos vigentes, os quais são necessários, embora percebidos comumente apenas em seu caráter pejorativo. E é dessa forma, na conjuntura do jogo, que se pode falar em verdade de acordo com Gadamer, numa relação constante com a tradição e os preconceitos.

Os dois autores descrevem acontecimentos que vieram a reduzir as possibilidades da linguagem. Em Gadamer, restringindo e impondo uma forma de discurso que se coloca como hegemônica, inclusive negligenciando a tradição e seus sentidos erigidos no mundo da vida, e para Nietzsche, discursos que nos afastam do movimento natural e originário que caracteriza a interpretação e a criação. É o caso do predomínio da lógica ou “pensamento racional”, com a imposição histórica de uma forma específica de se concatenar as ideias. Para Gadamer, a hegemonia da lógica nos leva a reduzir a linguagem ao seu aspecto formal, ignorando os seus conteúdos, os quais são construídos no mundo da vida, na história. O olhar acadêmico sobre a linguagem, o mesmo ainda predominante nas escolas, costuma ter seu foco nas regras gramaticais canonizadas; naquilo que seria permanente e que resistiria aos ataques das formas “erradas” que costumam ser praticadas na vida cotidiana entre as pessoas. Assim como em relação às palavras, procura-se reproduzir o vocabulário já consagrado, afastando as gírias, neologismos e grafias que incessantemente aparecem no uso concreto da língua tal como ela se desenvolve no seu modo mais espontâneo. Para Nietzsche, o problema parece ser ainda maior. Além de criticar a hegemonia de apenas uma forma de pensar ao longo da história ocidental, a qual nos distanciou das intuições originárias e nos fez esquecer que toda linguagem é criação e interpretação, Nietzsche defende que essa cristalização se deveu à ação de uma espécie de vontade de potência desvirtuada. Para ele, toda elaboração conceitual é impulsionada pela vontade de poder, mas a cristalização que observamos de apenas um modelo canônico de se pensar e dizer o real seria resultado de uma vontade que se acovarda. No ímpeto gregário de ter de conviver e evitar o conflito, buscando garantir estabilidade, acabamos instituindo um único modo aceito para o pensamento e o uso da linguagem, e acabamos por esquecer do seu caráter essencialmente metafórico. Gadamer atribui o problema apresentado acima em grande parte a um acontecimento mais recente, o do desenvolvimento do discurso da técnica na modernidade. Para ele, foi com o desenvolvimento do

pensamento científico moderno, o qual se utiliza basicamente da eficiente linguagem matemática, que acabamos por instituir de forma hegemônica uma forma de dizer o mundo exageradamente objetificada e, conseqüentemente, distante do mundo da vida. Enfatizando esse percurso, o pensamento iluminista, com seu ideal da *Aufklärung*⁹ produz um discurso que não só se distancia, mas também condena os discursos instituídos num ataque direto à tradição.

Se pensarmos em nosso modelo de educação, e mais especificamente nas nossas escolas, podemos identificar sem dificuldade os efeitos da redução e da cristalização apontadas por estes autores. Para isso, basta uma análise dos programas de curso e uma conferida *in loco* em algumas salas de aula. É lugar comum dizer que há excesso de conteúdos e teorias a serem aprendidos – ou decorados. Além disso, a forma como costumam ser transmitidos esses conteúdos não estimula a apropriação dos conceitos no mundo da vida no qual o aluno já está inserido, e menos ainda a liberdade criativa. Os saberes costumam ser postos de forma tal que aparentam constituir verdades absolutas, saberes já desvendados e resolvidos, sem história, sem que se apresente as divergências sempre presentes em todas as áreas do conhecimento. Lembro-me de certa vez, durante uma aula de filosofia para a terceira série do Ensino Médio, uma aluna me indagar: *“professor, as aulas de filosofia me deixam muito incomodada. Aqui nada parece ter uma resposta certa. São muitas visões diferentes sem chegar a uma conclusão definitiva. Por que só a filosofia é assim?”* Após um lapso de tempo até que eu conseguisse formular uma boa réplica a essa pergunta, minha resposta foi mais ou menos a seguinte: *“Na verdade, não é que só a filosofia seja assim. O conhecimento humano é desse jeito em todas as áreas, inclusive nas ciências. O problema é que na escola os conhecimentos são passados prontos e resolvidos. Mas esse tipo de embate entre perspectivas, essa imprecisão, existem em qualquer área, seja na sociologia, na biologia, na física, e até na matemática, considerada tão exata e acabada por nós”*. Acredito ser essa uma boa passagem para ilustrar o problema a que estamos nos referindo. A maioria das discussões atuais sobre crise e possíveis mudanças na educação ainda converge para as já tradicionais

⁹ Termo alemão comumente traduzido pelo conceito de Esclarecimento

críticas ao ensino conteudista e ao modelo de aula expositiva, muitas vezes tomando como direção salvadora metodologias focadas no ensino ou desenvolvimento de competências. Segundo Zabala e Arnaud,

o conhecimento disciplinar, apesar de seu reducionismo, é imprescindível à compreensão da realidade, mas sempre quando se assume a aplicação de um conhecimento parcial da realidade não se chega a constituir uma ação competente se não se aprendeu a intervir em situações da realidade global, cuja essência é a complexidade. (ZABALA e ARNAUD, 2009, p.112)

É inegável que ao passar da postura passiva para a atuação prática temos grande probabilidade de obter ganhos no aprendizado. Os estudantes tendem a se interessar mais pelos assuntos abordados, a memorizar melhor os conteúdos, e a desenvolver sua capacidade de encontrar soluções para problemas. Entretanto, essa proposta permanece encerrada no modo de encarar o conhecimento dominante até agora: um modo meramente instrumental. O estudante é estimulado a aprender melhor os conteúdos canonizados, mas não a questionar paradigmas. O conhecimento permanece como algo descontextualizado, distante de sua origem no mundo da vida. A noção de correspondência entre a ideia ou conceito e a realidade se mantém, sem maiores problematizações. O estudante aprende a reproduzir discursos e a executar atividades dentro das regras do jogo já estipuladas, mas sem reconhecer, ele mesmo, o sentido destas regras. Na analogia musical desenvolvida anteriormente, ele aprende a executar sequências sonoras que respeitem as escalas reconhecidas, tal como as crianças muitas vezes aprendem a executar duas ou três músicas na flauta-doce, preocupadas basicamente com a sequência de movimentos que seus dedos devem realizar, cobrindo e liberando os furos do instrumento tal como fora treinado e decorado, sem compreender efetivamente o que estão fazendo. Fato é que, além de ingênuo, esse olhar instrumental parece conflitar com a realidade que encontramos hoje, repleta de incertezas e transformações aceleradas, repentinas, violentas. Nesta situação parecem conviver de forma desajustada os choques de opinião, as informações e perspectivas que se refutam umas às outras, sobre fatos e posicionamentos científicos, históricos, políticos e morais e, de outro lado, a manutenção da ideia de que existe um saber universal e verdadeiro

independente de sua conjuntura, ao menos nas ciências e na forma lógica de se organizar ideias.

Entretanto, se não há essa verdade etérea, se todo conhecimento é interpretação ou criação, e se qualquer conjunto de conceitos ou qualquer discurso configura uma realidade fictícia à parte em forma de arte ou de jogo, o modelo de educação que nos é familiar efetivamente reduz as nossas possibilidades de ação. Restringe a nossa consciência de jogar e nossa liberdade de interferir reinterpretando ou reeditando regras, uma vez que nem mesmo somos capazes de reconhecer o jogo como jogo.

Em meio às divergências de leitura e propostas sobre a constituição e a lida com a linguagem entre Nietzsche e Gadamer, é possível encontrar um ponto em comum. Para ambos os autores é importante, em primeiro lugar, que adquiramos consciência do problema. O primeiro passo para o engajamento compreensivo no jogo e ganho de liberdade de ação é reconhecer o caráter metafórico de toda e qualquer tentativa de compreender a realidade. A partir daí, entre o “entrar no campo de batalha” reconfigurando conceitos e valores, rompendo com as noções cristalizadas, tal como proposto por Nietzsche, e o “colocar os nossos preconceitos em jogo” através de uma análise consciente destes e do papel da tradição na conjuntura, seria possível ao indivíduo realmente atuar na dinâmica da linguagem e do conhecimento. Esse indivíduo seria capaz de participar do jogo interferindo nos seus cânones, forçando e ampliando os limites da compreensão. Seria ele então, como afirmam os dois autores, uma espécie de artista do pensamento e da linguagem.

Nesse ponto da nossa análise já é possível vislumbrar que o pensamento de Nietzsche e de Gadamer pode nos ajudar a pensar não só o que deixamos de lado como resultado das formas como fomos definindo as possibilidades de se pensar, mas também as possibilidades de jogar com os limites consolidados. A partir de agora procuraremos esclarecer de que forma as propostas hermenêuticas destes dois pensadores podem se efetivar na prática, e como essas práticas podem ser relacionadas à educação. Tentaremos identificar os caminhos que podem nos aproximar desse ganho de liberdade. Como compreender e lidar com o passado, isto é, com os saberes já produzidos? Como nos reaproximar dos processos vivos que vão determinando os arranjos e rearranjos constantes no desenvolvimento do conhecimento? Como

desenvolver a capacidade de por em jogo os conceitos de forma consciente, criativa e potencializadora, transformando e ao mesmo tempo fazendo justiça aos saberes consolidados? Estas são algumas das questões que tentaremos responder na sequência desta análise.

Capítulo 3: A história e o conhecimento prévio

3.1 Como lidar com a história para a vida

Somente na medida em que a história serve à vida queremos servi-la. Mas há um grau que impulsiona a história e a avalia, onde a vida definha e se degrada: um fenômeno que, por mais doloroso que seja, se descobre justamente agora, em meio aos sintomas mais peculiares de nosso tempo (NIETZSCHE, 2003-a, p.5.).

Podemos considerar que pensar sobre a história e como lidamos com ela é enfatizar a discussão sobre o aspecto do conteúdo na linguagem. Nossa atenção se volta para as construções de saberes já consolidadas, evidentemente, através da dinâmica com os conceitos. Numa perspectiva hermenêutica, podemos tomar a história como qualquer saber ou conjunto de saberes já produzidos, com os quais temos contato em nossa formação, atentando ainda para o fato de que estes saberes são sempre interpretações formuladas sobre eventos acontecidos, sobre fenômenos que se repetem, ou sobre outras ideias ou teorias. Dessa forma, nossa discussão aqui não se volta apenas à disciplina de história presente nos currículos das escolas, mas à relação com o conhecimento em qualquer área. Pensar a relação com a história é questão fundamental no que diz respeito a qualquer reflexão sobre a educação, principalmente quando se procura pensar uma educação filosófica ou uma abordagem filosófica no processo formativo.

A partir dessa concepção, o que se procura aqui é pensar de que forma podemos ou devemos lidar com todo esse conhecimento. Se por um lado, o domínio de saberes já constituídos pode se mostrar como importante ferramenta para o desenvolvimento de práticas e até mesmo de rupturas, de superação e de novas perspectivas, por outro lado, o peso do passado, com todas as suas grandes descobertas já postas ao mundo, pode acabar conduzindo aquele que aprende a uma sufocante inércia ou à simples indiferença. Nosso mundo e nossa forma de viver hoje, como já de algum tempo, mostram como o passado pode ser pesado, pode fazer sucumbir qualquer impulso que seja capaz de por a história em movimento. Vivemos em uma época em que as

tecnologias e as grandes teorias parecem já ter sido desenvolvidas, restando a nós o papel de técnicos capazes apenas de aprofundar ou acelerar o que já está em curso. Também vivemos uma era de excesso de informação. As notícias, a produção pulverizada de relatos tão plurais e conflitantes, tudo isso parece pesar sobre nossos ombros.

Nietzsche afirma no texto que servirá de base para esse momento da discussão, a Segunda Intempestiva intitulada *Da Utilidade e da Desvantagem da História para a Vida*, que para agir é preciso uma dose de esquecimento. “A todo agir liga-se um esquecer: assim como a vida de tudo o que é orgânico diz respeito não apenas à luz, mas também à obscuridade” (NIETZSCHE, 2003-a, p.9.). Como o título desta obra sugere, nela o filósofo procura analisar as formas como costumamos lidar com o passado.

“Nietzsche não afirma aí de maneira peremptória o caráter absolutamente pernicioso da história em sua relação com a vida. Ao contrário, ele expressa uma certa duplicidade de possibilidades do saber histórico: a história tanto pode se mostrar útil para a vida quanto pode trazer consigo uma desvantagem, um inconveniente, um entrave para ela” (CASANOVA, 2003, p.70).

A análise nietzscheana indaga se e de que modo a nossa relação com o passado é favorável ou prejudicial à vida. Este, aliás, pode ser considerado o critério mais fundamental em toda a filosofia nietzscheana, tanto no que diz respeito à verdade quanto aos valores. O autor se distancia dos critérios tradicionais como adequação à lógica ou a correspondência entre o relato e o fato em si. Uma vez que não há sequer a oposição entre verdade e aparência, todo relato é necessariamente uma ficção, e então a forma de se avaliar interpretações estaria fundamentada simplesmente no seu potencial de aumentar a vitalidade e, com isso, o poder apropriativo e criativo do indivíduo ou da sociedade. Na dinâmica de apropriação do passado, e como este pode potencializar ou atrofiar a vida, Nietzsche discorre sobre a força-plástica. Segundo o filósofo, para determinar

o limite, no interior do qual o que passou precisa ser esquecido, caso ele não deva se tornar o coveiro do presente, seria preciso saber exatamente qual é o tamanho da força plástica de um homem, de um povo, de uma cultura (NIETZSCHE, 2003-a, p.10).

Força plástica é uma espécie de conceito-analogia que nos remete à noção de flexibilidade, de capacidade de englobar o que se recebe e a partir delas gerar novas formas, num tipo de relação estética ou artística com o saber. Uma relação que permite incorporar o passado e fazer dele motor para novas construções e até mesmo novas interpretações da própria história. A força plástica presente em cada um ou em cada cultura é algo que deve ser compreendido para que se possa pensar a melhor forma de lidar com os saberes constituídos. “Nietzsche dá o nome de força plástica de um homem, de uma nação, de uma civilização à capacidade que têm de assimilar o passado e encontrar em si a energia necessária para crescer, agir e criar” (DIAS, 1991, p.61).

Para pensar a questão “de que forma a história pode ser colocada a serviço da vida?” Nietzsche apresenta dois elementos que podem ser também pensados como atitudes ou modos de ser; a saber, o *histórico* e o *a-histórico*. “O histórico e o a-histórico são na mesma medida necessários para a saúde de um indivíduo, um povo e uma cultura” (NIETZSCHE, 2003-a, p.11). Sobre estes, é possível sugerir semelhanças com os conceitos *apolíneo* e *dionisíaco* discutidos na obra *A Origem da Tragédia*. A postura *histórica* se aproxima do elemento apolíneo, consistindo no modo de quem toma em consideração o passado e vive historicamente, numa espécie de diálogo e orientação constante na cultura que lhe cerca. O a-histórico, se assemelhando ao elemento dionisíaco, representa uma postura, uma forma de perceber e se colocar frente à realidade que enfatiza o instante, que parece deixar de lado, ao menos momentaneamente, os limites dos saberes já consolidados.

“O a-histórico é similar a uma atmosfera que nos envolve e na qual a vida se produz sozinha, para desaparecer uma vez mais com a aniquilação desta atmosfera. É verdade: somente pelo fato de o homem limitar esse elemento a-histórico pensando, refletindo, comparando, separando e concluindo; somente pelo fato de surgir no interior dessa névoa que nos circunda um feixe de luz muito claro, relampejante, ou seja, somente pela capacidade de usar o que passou em prol da vida e de fazer história uma vez mais a partir do que aconteceu, o homem se torna homem” (NIETZSCHE, 2003-a, p.12).

Assim como na relação entre o apolíneo e o dionisíaco, Nietzsche defende um equilíbrio na atitude a ser cultivada perante a história. O caráter

histórico é igualmente importante. Ele permite que os indivíduos desenvolvam a noção de quem são, isto é, uma noção de pertencimento à sua cultura. O caráter histórico permite também que utilizemos o conhecimento do passado para agir em vista de um futuro projetado. Além disso, o conhecimento dos grandes do passado pode servir como ensino e como estímulo para que também o aprendiz se torne grandioso. Contudo, o excesso do caráter histórico pode enrijecer uma cultura. Pode mesmo esmagá-la. O excesso do caráter histórico pode transformar a lida com o passado num verdadeiro culto que inviabiliza qualquer tentativa de reinterpretação ou ruptura. O mesmo ocorre quanto ao caráter a-histórico. Seu excesso também é prejudicial. Nele, nada se consolida, fica-se sem qualquer referencial. Mas sua presença numa medida ajustada é fundamental para que qualquer cultura viva. Segundo Nietzsche, o a-histórico constitui uma atmosfera necessária para toda criação. Sem ela, torna-se impossível romper e criar, ou seguindo a metáfora da vida, torna-se impossível respirar e se desenvolver. Ainda que possamos colocar como crítica que o autor esteja pensando especificamente sobre a cultura que ele mesmo viveu, ou seja, a cultura europeia, podemos pensar a possibilidade de que a busca de uma relação saudável com a história seja uma meta de qualquer projeto de formação, não apenas e necessariamente a educação acadêmica. O próprio autor se reporta ao caso da lida com a história característica dos camponeses, por exemplo, mencionando sua experiência mais estreita e vívida com as tradições, sem tantos vícios oriundos de interpretações excessivamente abstratas, mostrando como muitas vezes estes possuem uma relação com o passado mais saudável do que o faz a erudição moderna.

Sobre a nossa cultura moderna e seu modelo de educação, Nietzsche acusa o problema de retirarmos as crianças de seu modo a-histórico mais originário de experimentar a vida cedo demais. A criança vive a-historicamente e gradativamente vai incorporando a percepção histórica ao longo de seu desenvolvimento, em contato com sua sociedade.

Cedo demais a criança é arrancada ao esquecimento. Então ela aprende a entender a expressão 'foi', a senha através da qual a luta, o sofrimento e o enfado se aproximam do homem para lembrá-lo o que é no fundo a sua existência - um *imperfectum* que nunca pode ser acabado (NIETZSCHE, 2003-a, p.8).

Esse modo a-histórico inicial não deve ser completamente perdido. Pelo contrário, a educação deveria se preocupar em cultivá-lo e preservá-lo.

Para o autor, existem três formas básicas de se lidar com a história. A história Antiquária é descrita como aquela que “preserva e venera”. Ela pode ser extremamente importante para uma sociedade ao manter suas raízes, ao dar sentido à comunidade e identidade aos indivíduos. Ninguém é um puro ser humano. Estamos sempre de alguma maneira ligados à nossa história e, para manter e fortalecer a cultura e o espírito de seus indivíduos, a história Antiquária faz-se fundamental. Ela pode ser reconhecida no trabalho acadêmico, nas atividades escolares, mas também nos costumes que perduram e histórias que circulam em comunidades mais simples, tais como aldeias e comunidades rurais. Todo povo tem uma lida com seus saberes já instituídos, seja ela consciente ou não. Tenha esse povo inventado uma filosofia da história ou não. Apenas o excesso deste tipo de história pode acabar mumificando um povo, e então as raízes cultivadas pela história antiquária podem acabar inviabilizando qualquer movimento de transformação ou ruptura que, em determinados momentos, se faz salutar ou mesmo necessária.

A história monumental é a história dos grandes feitos e personalidades criadoras. Esta forma pode ser altamente produtiva para espíritos grandiosos (cabe pensar se a grandiosidade seria seletiva ou poderia ser desenvolvida em qualquer indivíduo). Para estes, a história monumental adquire o papel de mestre, conduzindo o aprendiz, ajudando a consolá-lo frente às dificuldades da vida, e inspirando-o a ser também grande mais uma vez. Enquanto conhecimento, a história monumental não está tão preocupada com a concordância entre o relato e o fato tal como acontecera. Trata-se de uma história de teor muito mais estético do que científico. Como uma verdadeira ficção mítica, ela cria versões estilizadas para ressaltar o que parece ser importante. A história monumental é para os fortes, aqueles capazes de se inspirar e criar. Que mantém alguma medida de esquecimento, que vivem sem prestar tanta atenção à vida, e que por isso são capazes de “trazer para a existência um riso olímpico ou ao menos um escárnio sublime” (NIETZSCHE, 2003-a, p.20).

É bem verdade que o excesso de história monumental pode acarretar problemas. Um excesso de distorção do passado, uma estetização exagerada

que pode levar ao fanatismo; numa espécie de criação de ídolos que podem acabar se tornando maiores do que o próprio ser humano. Por outro lado, apossada por espíritos fracos, a história monumental se transforma praticamente no oposto do que ela possibilita aos espíritos mais fortes. Cria-se através dela uma relação cristalizada e acovardada com o passado. A grandiosidade passa a ser preservada e ensinada como algo já extinto. É a forma como o erudito lida com o saber. Nas palavras de Nietzsche, o lema dessas pessoas seria “deixem os mortos enterrarem os vivos” (NIETZSCHE, 2003-a, p.24). Efetivamente, podemos observar em diversas situações, educacionais ou não, casos em que os grandes feitos parecem pertencer apenas ao passado, e uma força parece impedir o surgimento de qualquer novo movimento de superação.

Eruditos podem esclarecer o que já está feito a partir de uma teia infindável de informações, mas são incapazes de se mostrar como o meio através do qual uma ação criadora vem a ser. Eles instruem sem ampliar ou vivificar a nossa atividade: sem provocar o surgimento de uma atividade congênere. A mera instrução contrapõe-se, portanto, ao acontecimento da ação porque não faz outra coisa senão elucidar o feito e desviar a nossa atenção do cerne do por-fazer” (CASANOVA, 2003, p.73).

Esse movimento de cristalização pode ser constatado também naquilo que acontece com os autores da própria filosofia, quando têm sua obra reconhecida apenas após a morte, por exemplo, sendo denegridos ou relegados ao ostracismo enquanto vivos e participantes do jogo da história. Há ainda o caso recorrente dos julgamentos e críticas feitas por professores a alunos que ousam se posicionar como artistas ou pensadores desde cedo; são críticas que normalmente procuram desestimular o jovem, acusando-o de imaturidade, ingenuidade, falta de rigor ou de conhecimento acumulado que lhe permita afirmar algo de original.

Por fim, a história crítica configura a forma mais radical de se lidar com os saberes constituídos. A história crítica é aquela que se rebela contra o passado, e que a partir desse processo, propõe novas formas de interpretar a história. É a atitude daquele “que tem o peito oprimido por uma necessidade atual e que quer a qualquer preço se livrar do peso em suas costas”. Este “carece de uma história crítica, isto é, de uma história que julga e condena” (NIETZSCHE, 2003-a, p.25).

Podemos falar aqui também, sobre interpretar os saberes, as teorias, os valores. Esse tipo de história, apesar de arriscada por seu caráter desintegrador, se faz necessário nos momentos em que não se torna mais possível suportar o passado tal como este se impõe. Cabe aqui uma interessante reflexão: estamos nós, atualmente, em um desses momentos que pede uma história crítica? Ou mesmo, será que o ambiente de incertezas, de críticas radicais a posicionamentos em relação a comportamentos, valores, estratégias políticas, etc. indicam que já estamos vivenciando o choque da história crítica sendo colocada em curso?

Voltando-se para a cultura da modernidade, Nietzsche dispara uma série de críticas que procuram mostrar a medida da nossa relação nada saudável com os saberes constituídos e os impactos desta sobre as possibilidades de apropriação e criação. Para ele, nos tornamos enciclopédias ambulantes. Nos ocupamos demais com informações, e geramos um distanciamento com relação à nossa própria cultura. Sim, ele se refere aos alemães do século XIX, mas faremos aqui um trabalho de reapropriação das suas críticas, pensando nas características que perduram até hoje e são comuns a toda a cultura ocidental moderna; o que pode ser interessante para pensarmos saídas para o nosso modelo educacional. Também hoje, ainda que estejamos na era da internet, podemos nos considerar enciclopédias ambulantes, no sentido de que retemos conhecimentos, mas não nos apropriamos deles. Lidamos com o saber de forma rasa e utilitária. A perspectiva utilitarista da nossa sociedade é outro alvo das críticas nietzscheanas, assim como a proposta de formação voltada apenas para o trabalho. Talvez tenhamos pela primeira vez constituído uma sociedade que se desfaz de sua própria cultura. Com a característica obsessão pela objetividade da modernidade, nosso conjunto de saberes e fazeres constituídos passou a ser visto como algo externo e alheio. Além disso, as trocas culturais cada vez mais frequentes na modernidade (que hoje associamos mais diretamente ao fenômeno da globalização e do advento da internet) promovem uma pasteurização. As culturas se misturam, e ficamos com versões diluídas e despersonalizadas dos produtos e ideias que as configuravam antes. Nossa cultura se transformou em mero “saber sobre a cultura”, uma realidade que podemos constatar nas tentativas falhas de se ensinar folclore brasileiro e determinadas tradições nas escolas. Ou mesmo

quando tentamos ensinar qualquer conteúdo de história ou de ciências. Perdeu-se o sentimento de pertença em relação ao que se aprende. Aprende-se sobre a coisa, mas não se apreende a própria coisa. Os saberes objetificados e alienados fazem parte da configuração de um sujeito moderno que afirma uma interioridade, mas que não possui qualquer autenticidade. Os saberes, ensinados de forma objetificada, deixam de afetar o sujeito. O passado foi domesticado e reduzido a ferramenta útil. Hoje publica-se muito. Publica-se muita filosofia, mas não se vive filosoficamente. Hoje,

ninguém deve ousar cumprir a lei da filosofia em si, ninguém vive filosoficamente, com aquela simples lealdade que obrigava o homem antigo a portar-se como estoico onde quer que estivesse, no que quer que estivesse empreendendo, caso algum dia tivesse jurado lealdade ao pórtico. Todo filosofar moderno é política e policialescamente limitado à aparência erudita (...) Sim, pensa-se escreve-se imprime-se, fala-se, ensina-se filosoficamente – até aí tudo é mais ou menos permitido; somente no agir, na chamada vida, é diferente (...) será que ainda são homens – perguntamo-nos então – ou talvez somente máquinas de pensar, de escrever e de falar? (NIETZSCHE, 2003-a, p.44).

Este parece ser um ponto capital na discussão atual sobre o ensino. O ensino, tal como observado em sua forma mais comum em diversas culturas, envolve não apenas o domínio de conteúdo e de técnicas, mas uma vivência, uma experiência de formação na qual o aprendiz constrói o sentido da sua existência.

A partir da análise nietzscheana sobre a história, podemos inferir que para potencializar a vida, o processo formativo deve procurar desenvolver uma relação com a história que busque o equilíbrio no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência histórica, mas que também mantenha viva a atmosfera criativa da vivência a-histórica. Deve alimentar no jovem a lida antiquária com a história, o inserindo em sua própria cultura, fazendo-o perceber que todo saber estudado é parte inerente dele mesmo, mas ao mesmo tempo, chamar a atenção para o fato de que todo saber consolidado é interpretação. E como interpretação, nunca é plenamente justo com os fatos, e por isso pode ser criticado e substituído quando se fizer necessário. E ainda, deve estimular a valorização da coragem e da grandiosidade. Ainda que nem todos venham a se tornar gênios, a partir do pensamento Nietzscheano pode-se imaginar uma educação na qual a sociedade fosse ao menos estimulada a

valorizar a grandeza, se tornando um solo fértil para o surgimento do novo mais uma vez, ao invés de impedir que a vida siga a sua dinâmica própria de criação, consolidação, destruição, criação...¹⁰

¹⁰ As propostas de Nietzsche para a educação, suas possibilidades e dificuldades de aplicação são objeto de discussão crítica mais pormenorizada em capítulo posterior (Cf. capítulo 5).

3.2 Tradição, autoridade e preconceito para uma compreensão vivida

Será verdade que achar-se imerso em tradições significa em primeiro plano estar submetido a preconceitos e limitado em sua própria liberdade? O certo não será, antes, que toda existência humana, mesmo a mais livre, está limitada e condicionada de muitas maneiras? (GADAMER, 2014.p.367).

Após o percurso realizado com Nietzsche a respeito da nossa relação com a história, podemos perceber que a intenção desta proposta de se pensar a abordagem filosófica no ensino não se restringe a uma discussão sobre métodos interpretativos do passado, mas antes, se quer pensar aqui formas possíveis, e mais especificamente, formas filosóficas de se lidar com os conteúdos de conhecimento que configuram o que chamamos de história. E tomamos aqui *história* e *passado* em uma perspectiva alargada, constituindo todo o conjunto de saberes, teorias e discursos que procuram explicar os acontecimentos, técnicas e contextos com os quais lidamos. Enfim, constitui todo o conjunto de saberes com os quais o jovem tem de lidar no seu processo de formação, na escola e para além dela.

Para a tarefa de pensar a lida com o passado a partir de Gadamer devemos entender, em primeiro lugar, que para este autor qualquer compreensão histórica ou qualquer lida com o saber já produzido é fundamentalmente hermenêutica. Seja como for, estamos encarando uma situação em que um intérprete se depara com um texto. O texto parte de seu contexto e diz algo para o intérprete. Este, por sua vez, o compreende sempre e necessariamente a partir da sua própria conjuntura e compreensão prévia (seus conhecimentos já apreendidos, suas referências situadas, suas vivências, etc.). Sendo assim, um saber nunca é puro, objetivo, desencarnado. Não aprendemos e nem absorvemos conteúdos, mas antes, os interpretamos e compreendemos, e compreender é o nosso modo de ser mais originário. Dessa forma, Gadamer se volta contra a tendência dominante desde a modernidade, de tomar como verdadeiro um saber supostamente neutro, independente dos fatores que determinam as possibilidades de compreensão do intérprete.

Não existe um cogito absoluto ou uma razão transcendental que, instalados como princípios primeiros da inteligibilidade do mundo, ou declara “penso, logo existo”; ou estabelece a crítica aos limites da razão para, a priori da experiência, definir todas as condições de possibilidade do conhecer, do juízo estético ou do agir moralmente orientado. Para Gadamer, essas atitudes teóricas são insuficientes como fundamentos da inteligência compreensiva, pois, na medida em que desconhecem a historicidade da consciência e (pior ainda) ignoram o caráter histórico das suas próprias incursões epistêmicas, acabam promovendo uma fuga metafísica que imagina ser capaz de se despojar dos apelos da realidade e da tradição, desenraizando a consciência do mundo (CÔRTEZ, 2006, p.281).

A tendência objetivista e metodológica, afirma o autor, tem seu enraizamento no período do iluminismo. Nesse momento foram desenvolvidos os ideais da *Aufklärung*, do esclarecimento; em outras palavras, um suposto conhecimento produzido apenas a partir da capacidade crítica da razão, da qual todos dispomos. O ideal da *Aufklärung* trouxe consigo um desprezo pela forma como tradicionalmente os saberes eram apresentados. O criticismo iluminista passa a se voltar contra a autoridade, contra a tradição e contra qualquer forma de preconceito. Para ele, todas as ideias devem ser criticadas e justificadas pela razão, de forma isenta da influência dos fatores da tradição. É pela influência desse olhar que hoje, para o senso comum, a palavra preconceito remete diretamente a algo pejorativo que deve ser rechaçado.

De forma provocativa, Gadamer reafirma a importância do preconceito, e procura mostrar que o ideal da *Aufklärung* erige, ele próprio, um preconceito. Sua crítica acaba por impor o preconceito de que preconceitos devem ser extintos no processo de conhecimento. Entretanto, tal proposta seria impossível, uma vez que qualquer compreensão só pode se dar a partir de um conjunto prévio de conceitos; até mesmo as análises que se proponham as mais críticas e desconstrutoras de paradigmas.

O iluminismo peca pela ingenuidade, não só por acreditar na possibilidade de um pensamento que se realize livre de preconceitos, mas até mesmo a sua crítica à tradição mostra-se inviável. Além do uso necessário e inevitável de conceitos já estruturados gramaticalmente e semanticamente, não é possível negar a influência decisiva da tradição consolidada sobre as nossas possibilidades de compreensão de um tema. As interpretações já produzidas e as autoridades estabelecidas fazem parte de qualquer processo compreensivo.

Não se pode e não se deve ignorar isso. Pelo contrário, deve-se procurar ter isso em conta o máximo possível.

Gadamer nota ainda que a perspectiva da *Aufklärung* tem prevalecido mesmo em correntes que aparentemente se voltavam contra ela. É o caso do romantismo, por exemplo, que procura resgatar o valor da tradição mantendo a lógica e a dicotomia iluminista, tentando apenas resgatar o que seria o outro lado da moeda, como se um fosse possível sem o outro (tradição/crítica). “Na medida em que se desenvolve como ciência histórica e sateliza a tudo no empuxo do historicismo, a crítica romântica à *Aufklärung* desemboca, ela própria, numa *Aufklärung*” (GADAMER, 2014, p.366). Até mesmo o historicismo, e talvez ele principalmente, é criticado por resguardar o ideal objetivista da modernidade. Apesar de a consciência histórica constituir um avanço, colocando o foco do conhecimento nos processos e desdobramentos temporais, e não mais em estruturas a priori, o historicismo rapidamente se alinha à perspectiva das ciências da natureza, com seus métodos supostamente garantidores de verdades objetivas. Dessa forma, as ciências do espírito, que hoje usualmente chamamos de humanas, se espelham nos métodos de suas primas exatas, recaindo na armadilha da objetividade e renegando mais uma vez o papel da tradição, da autoridade e dos preconceitos na construção de qualquer interpretação, muitas vezes negando que seus resultados sejam interpretações. Com isso, não admitem a impossibilidade de se estabelecer um método único e universal para a interpretação dos saberes já consolidados.

Nesse sentido, faremos bem em não compreender a consciência histórica – como pode parecer à primeira vista – como algo radicalmente novo, mas como um momento novo dentro do que sempre tem sido a relação humana com o passado. Em outras palavras, o que importa é reconhecer o momento da tradição no comportamento histórico e indagar pela sua produtividade hermenêutica (GADAMER, 2014, p.375).

De acordo com Gadamer, os preconceitos são possibilitadores da compreensão, e não impeditivos. Sendo assim, não deveríamos procurar excluí-los, mas identificar quais preconceitos se sustentam em uma interpretação rigorosa. Estes seriam os preconceitos denominados legítimos. Parte do trabalho hermenêutico consiste em distinguir preconceitos legítimos e ilegítimos, aqueles que possibilitam uma boa compreensão, tendo sentido no

intercurso entre o que é conhecido e o sujeito que conhece em seu contexto. Gadamer afirma que a pergunta central de uma hermenêutica verdadeiramente histórica deve ser: “qual é a base que fundamenta a legitimidade de preconceitos? Em que se diferenciam os preconceitos legítimos de todos os inumeráveis preconceitos cuja superação representa a inquestionável tarefa de toda razão crítica?” (GADAMER, 2014, p.368). Atualmente, grandes polêmicas giram em torno da nossa lida com determinados preconceitos. Um exemplo pode ser percebido nas discussões sobre a forma de se referir a determinadas pessoas ou grupos sociais, étnicos, ou à maneira de classificarmos grupos, comportamentos, etc., valendo-se de certas palavras que carregam significantes enraizados pela tradição, e que são hoje questionados. Nesse processo podemos dizer que estamos colocando em jogo nossos preconceitos, não para negá-los todos, mas para melhor ajustá-los à forma de interpretar que parece mais adequada à nossa conjuntura, dizendo a nós o que pode ser tomado como verdade no horizonte em que nos encontramos.

Enquanto isso, para o olhar iluminista, os preconceitos sempre apontavam para o erro. Ou eram resultado da displicência ou incompetência no uso crítico da razão (preconceitos por pressa), ou impostos pela força de determinadas pessoas ou entidades e seus discursos dominantes (preconceito de autoridade). “A precipitação é a verdadeira fonte de equívocos que induz ao erro no uso da razão. A autoridade, ao contrário, é culpada de que não façamos uso da própria razão” (GADAMER, 2014, p.368). Assim como o preconceito, também a autoridade não deveria ser tomada apenas como um empecilho ao conhecimento. Também ela é parte importante do movimento de se lançar a um conteúdo e procurar compreendê-lo. A autoridade se faz por força de sua posição ou argumentos. O lastro que lhe é atribuído pela história muitas vezes se justifica. Mesmo que muitas vezes fatores alheios ao conhecimento em si (fatores políticos, por exemplo) sejam as causas do surgimento de uma autoridade, esses fatores não devem ser excluídos de uma boa investigação sobre o tema. Eles podem mesmo ajudar a compreender o desenvolvimento da nossa compreensão sobre esse tema através das diferentes épocas. Além disso, a autoridade não seria resultado da submissão, como pensa a *Aufklärung*, mas antes, o reconhecimento do outro como estando acima em relação ao juízo ou

conhecimento sobre algo, um reconhecimento que se dá a partir de atividade racional, e não de passividade.

A autoridade é, em primeiro lugar, uma atribuição a pessoas. Mas a autoridade das pessoas não tem seu fundamento último num ato de submissão e de abdicação da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão (GADAMER, 2014, p.371).

Ao contrário do que pensa o iluminismo, o reconhecimento da autoridade não é uma atrofiação da razão, mas sim uma de suas autênticas ações. “Isso implica que, se alguém tem pretensões à autoridade, esta não deve ser-lhe outorgada; antes, autoridade é e deve ser outorgada”. Para Gadamer, a oposição entre tradição e razão deve ser superada, uma vez que ela “repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma operação da própria razão” (GADAMER, 2014, p.371).

No cerne da discussão sobre a nossa lida com o conhecimento já produzido se encontra o problema da compreensão. Por este conceito, claramente Gadamer não se refere à mera memorização de informações. Conhecer o passado e suas produções intelectuais-culturais envolve um jogo entre o sujeito e o conteúdo a ser compreendido. O observador possui sempre um caráter finito e situado, e os conteúdos – sejam eles relatos históricos ou teorias científicas – são eles também resultado de interpretações por sua vez situadas, realizadas por historiadores, artistas, especialistas, e também por cientistas. Em forma de romance, dissertação ou de tratado científico, todo conhecimento está na história e dela depende sua forma de ser organizado. O conhecimento nos chega atravessado por vozes. “O passado só aparece na diversidade dessas vozes” (GADAMER, 2002, p. 377). E nessas vozes descobrimos a autoridade, os preconceitos, e toda a tradição que permite que nós, enquanto intérpretes, produzamos mais uma vez sentido e compreensão. Compreender não é um processo passivo e cumulativo. Para Gadamer é um fazer produtivo. É uma ação em que o intérprete joga com o conteúdo e com seus próprios referenciais. Isso é diferente de apenas aprender supostos saberes objetivos. Na interpretação há também um jogo entre o distanciamento e a proximidade, entre objetividade e pertença a uma tradição. O passado não deve ser tomado como algo alheio. Aliás, talvez esta seja uma das piores

consequências do olhar objetivista da modernidade para o nosso modelo de ensino: o descolamento do saber em relação ao mundo vivido do aluno. Pelo contrário, compreender é um modo existencial do ser humano. Não se pode ensinar alguém a compreender, muito menos a partir de estratégias teóricas.

a hermenêutica filosófica atua na incompletude que o discente é enquanto indivíduo (e tem em sua formação). Tal prática faz com que as compreensões prévias, que este traz em seu horizonte de sujeito (bem como experiências decorrentes do trato com o mundo), possam ser ressignificadas, isto seria trabalhar na *extrema possibilidade de formação de compreensão*. Nisto consistiria uma educação gadameriana, bem poderíamos falar de sua “potencialidades pedagógicas (KAHLMEYER-MERTENS, 2011, p.179)

Compreender é nossa forma originária de lidar com o mundo, e ela acontece na vida cotidiana, na vivência comum, a todo momento. Reduzir a compreensão a um exercício meramente teórico, abstrato e racional é criar uma cisão artificial entre o saber e o mundo vivido. Compreender conteúdos não é um acontecimento unilateral ou de simples transmissão.

A compreensão só acontece com a apropriação, através de uma fusão de horizontes; entre os horizontes do texto estudado e o do intérprete, poderíamos dizer, ou entre qualquer um que se lança para algo que possa ser tomado como conteúdo de conhecimento. Esse conteúdo deve causar estranheza, mas no mesmo jogo, deve-se buscar nele os elementos familiares que possibilitarão a interpretação. O horizonte é o campo dentro do qual somos capazes de significar as coisas a partir do jogo que é a compreensão. O contexto, a vivência e os encontros com diferentes horizontes vão determinando o nosso próprio horizonte. É possível, através do trabalho hermenêutico, movimentar e ampliar os horizontes. No encontro com os textos que configuram todo conhecimento passado, somos capazes de transformar nossa forma de compreendê-los e de compreender a nós mesmos. Este é um dos sentidos pelos quais Gadamer afirma ser a compreensão é um processo ativo.

Nos movemos numa dimensão de sentido que é compreensível em si mesma e que, como tal, não motiva um retrocesso à subjetividade do outro. É tarefa da hermenêutica explicar esse milagre da compreensão, que não é uma comunhão misteriosa das almas, mas uma participação num sentido comum (GADAMER, 2014, p.387).

As transformações do horizonte desencadeadas na compreensão envolvem, entre outros, o trabalho com o círculo hermenêutico. Em linhas gerais, trata-se de uma análise na qual o intérprete se movimenta entre o olhar mais pontual e o mais amplo. O círculo hermenêutico poderia ser acusado logicamente de constituir um círculo vicioso, uma vez que nele se parte do pressuposto de que só se pode compreender a parte a partir de uma pré-compreensão do todo, e que só se pode compreender o todo a partir da compreensão de suas partes, originando um sentido. “O círculo de compreensão não é, portanto, de modo algum, um círculo ‘metodológico’; ele descreve antes um momento estrutural ontológico da compreensão” (GADAMER, 2014, p.389). O que ocorre é que sempre já nos encontramos em algum horizonte de pré-compreensões, e é dele que deveremos necessariamente partir. Não há como se introduzir um novo saber “do zero”. Partindo desse horizonte pré-constituído, nos voltamos para o conteúdo específico a ser conhecido. Nesse momento procuramos nele referenciais que possam nortear nossa leitura e permitir a construção de sentido. Por um movimento de vai-e-volta, devemos ampliar e restringir nosso olhar. Do texto, à obra, ao autor, ao seu contexto histórico mais amplo, e em seguida o caminho inverso. Eis o círculo hermenêutico.

Além de permitir a ampliação do horizonte, essa forma de lidar com o passado permite que alcancemos ou construamos a noção de um “sentido perfeito” para o que estamos estudando. No desenrolar da interpretação, procuramos sempre um sentido totalizante a partir da fusão de horizontes. Um sentido que respeite a verdade do texto, não numa suposta verdade em-si, mas naquilo que o texto pode dizer ao leitor verdadeiramente, na conjuntura em que este se localiza.

“É só o malogro da tentativa de admitir como verdadeiro aquilo que foi dito no texto que gera o esforço de ‘compreender’ o texto como a opinião de outro, psicológica e historicamente” (GADAMER, 2014, p.391). Não perceber que nós determinamos o sentido totalizante para o que compreendemos é o que muitas vezes faz com que a lida com os conteúdos das ciências exatas e da natureza se dê de forma ingênua, fazendo acreditar sermos capazes de desvelar verdades neutras e absolutas. A dinâmica interpretativa que estamos descrevendo até agora não se aplica apenas aos conteúdos das ditas ciências do espírito, mas a todo o saber já produzido. Os saberes foram elaborados em

conjunturas e dentro de horizontes determinados. A impressão de perfeição e totalidade que temos deles resulta do mesmo processo de encontro de horizontes, seja ele consciente ou não, que ocorre na lida com a história, por exemplo. Por isso Gadamer aponta a urgência para que se tome consciência desse problema na nossa relação com as ciências e, poderíamos dizer, com o seu ensino. “Quando se nega a história efetual na ingenuidade da fé metodológica, a consequência pode ser até uma real deformação do conhecimento. Sabemos disso através da história da ciência, quando ela apresenta a prova irrefutável de coisas evidentemente falsas” (GADAMER, 2014, p.398).

A mencionada ingenuidade da objetividade faz com que tomemos narrativas situadas - como são todas as produções de conhecimento - como se fossem verdades universais e atemporais. Dessa forma se produz um conhecimento limitador acerca desses conteúdos. Percebidos como dados e objetivos, não estimulam a dinâmica de movimento e ampliação de horizontes. Tomados como universais e atemporais, não devem sequer ser questionados em sua estrutura interna. E assim não nos damos conta do processo histórico no qual se desenvolvem as ciências. Esquecemos que na compreensão os saberes são instituídos no movimento da temporalidade no qual o próprio aluno está inserido, no qual ele mesmo pode ser ator - e não meramente espectador desinteressado. A essa compreensão do fator histórico presente no desenvolvimento dos saberes, Gadamer denomina história efetual. “O que precisamos é apenas aprender a conhecer-nos melhor e reconhecer que os efeitos da história efetual operam em toda compreensão, estejamos ou não conscientes disso” (GADAMER, 2014, p.398). Tomar consciência da sua ação, por sua vez, controlando a partir dessa consciência a fusão de horizontes é o que o autor chama de vigília da consciência histórico-efetual. Na abordagem desse conceito, percebe-se, de certa forma, um prognóstico, um teor de incitação. Procurar desenvolver a vigília da consciência histórico-efetual certamente está entre os principais objetivos de uma educação para o momento em que nos encontramos. Após termos desenvolvido a consciência histórica, já podemos vislumbrar suas ingenuidades iniciais. Partindo dessa tomada de consciência, devemos deixar de lado a pretensão metodológica ainda em alguma medida metafísica que procura controlar estruturalmente os

acontecimentos, e promover um modo de pensar que cultive uma atenção constante ao processo de interpretação, de fusão de horizontes que sempre ocorre na lida com o conhecimento em qualquer área do saber.

A preocupação com uma forma mais adequada de se lidar com o saber em Gadamer não se restringe à interpretação, mas também às possibilidades de ação. “Também a autoridade do que foi transmitido, e não somente o que possui fundamentos evidentes, tem poder sobre nossa ação e nosso comportamento” (GADAMER, 2014, p.372). Em *Verdade e Método*, ao mostrar que a tradição e a autoridade exercem uma coerção sobre as nossas ações de forma fundamentada ou anônima, e que mesmo a consciência desse fenômeno não nos livraria totalmente da sua influência, o autor defende que a consciência da relação entre a autoridade e nosso campo de ação deveria ser a base de toda educação.

Além disso, Gadamer enxerga a consciência histórico-efetual mais como um saber prático do que meramente teórico. O conhecimento histórico deve visar a uma espécie de sabedoria semelhante à defendida por Aristóteles em sua ética: um saber para a prudência. “Gadamer aproximou o conhecimento do passado da *phronesis*¹¹ (prudência) — juízo prático que reúne as virtudes do homem ponderado, experiente, cauteloso, sensato etc.” (CÔRTEZ, 2006, p.286).

A prudência não resulta apenas do contato racional com ideias abstratas. Ela se constrói na vivência. O percurso para a formação da sabedoria de vida envolve uma lida com o passado, trilhada por cada um individualmente, e que começa com sua própria vivência, que parte do seu senso comum, da sua lida mais mundana com os saberes. Por isso mesmo, pensando nessa proposta de formação para a prudência, não é possível o desenvolvimento de um método único e geral para o ensino.

“A cultura ocidental passou por duas grandes experiências, que, de alguma forma, estão ligadas: a *Paideia* (na expressão grega e cristã) entendida como processo educativo, que visa a excelência humana pela formação humano-intelectual e a *Bildung*, que visa ao mais alto nível de excelência possível, a partir de um força criativa autônoma pela qual, o ser humano livremente é capaz de autoformar-se e atingir, por si só. De

¹¹ O conceito de *phronesis* é objeto de discussão mais pormenorizada no capítulo 6.4 desta tese.

acordo com Gadamer, a *Bildung* constitui o mais alto pensamento do século XVIII (LAGO, 2011, p.23).

A *Bildung* gadameriana é um processo de aprendizagem intransferível, e isto não deveria ser ignorado, tal como ocorre em nosso modelo de educação de massa. Ensinar ciência do modo tradicional é algo radicalmente diferente de ensinar filosoficamente para a prudência.

3.3 Abordar filosoficamente o passado

A maioria dos programas dos cursos de filosofia apresenta uma organização histórica, apresentando e discutindo o pensamento de autores, correntes e períodos, ou então se organiza a partir de temas caros ao pensamento filosófico. Não defendo aqui a primazia de uma estratégia sobre outra. Ambas são propostas válidas, mas apenas é algo a se notar que no segundo modelo, caso seja deixado de lado qualquer conteúdo prévio na intenção de promover o debate apenas a partir do que os participantes trazem consigo, a discussão corre o risco de se esvaziar, por exemplo, por instaurar a ingenuidade de que as opiniões colocadas são ideias próprias, autênticas e originais do indivíduo. Pode parecer estranha e até contraditória esta crítica, dado o nosso contexto atual de estímulo a uma educação em que o aluno seja protagonista, e dado o próprio caminho desta tese que, em diversos momentos, reprova o modelo conteudista de ensino. Entretanto, ultrapassar o modelo conteudista e estimular o envolvimento do aluno não precisa incidir num simples oposto radical. O risco que corremos com uma metodologia que parta somente do que o aluno já traz consigo é o de ignorar que inevitavelmente estamos mergulhados em uma conjuntura consolidada e resultante de desdobramentos históricos, e que nossas ideias e discursos só podem ser produzidos a partir do contexto em que nos tornamos quem somos. Não apenas nos referindo aos cursos de filosofia, mas a toda a educação, podemos dizer que é sobre esse problema que nos voltamos neste capítulo, o do ajuste necessário entre a simplificação do conhecimento tomado como dado e objetivo, e no extremo oposto a suposição ingênua de que o sujeito pode criar de forma independente da tradição. O que perguntamos aqui é como devemos lidar com o saber já produzido, com o qual necessariamente estamos articulados. Afinal, estamos sabendo lidar da melhor maneira com esses saberes? Numa época de informações facilmente acessíveis, de valorização da técnica e das competências e de desvalorização dos conteúdos acumulados, por que e para quê queremos lidar com eles? Que limites e potencialidades eles nos trazem?

Nietzsche e Gadamer discorrem sobre esse problema ao abordar a questão da história e da tradição. Ambos, apesar das críticas já apresentadas à noção de uma verdade pré-estabelecida e única, reconhecem a importância do passado para a nossa formação, um passado que emerge na forma de saberes, técnicas, discursos, interpretações, valores, preconceitos. Para o primeiro, a importância do passado aparece na constituição necessária a qualquer cultura viva, de um sentimento de pertença e de identidade. Esse vínculo, quando construído de forma equilibrada, é capaz de dar sentido ao indivíduo, e também suporte e força para o trato com a vida. Mesmo quando colocamos o foco no papel da ruptura e da criação enfatizadas por Nietzsche, aí também a relação com o passado permanece fundamental, seja como fonte de inspiração para o surgimento do grande mais uma vez através da história monumental, seja para o domínio daquilo com o que se deseja romper mais radicalmente pela história crítica. Mais uma vez friso que, ao falarmos aqui em história estamos nos referindo de forma geral a todo saber já constituído, e por isso também estamos nos referindo a outras áreas do saber, encontrando a mesma situação, por exemplo, no que diz respeito à nossa lida com teorias científicas adotadas como paradigmas em nosso contexto, as quais se apresentam para nós na mesma condição que os conceitos de história e tradição ou autoridade.

Por outro lado, tal como acusam Nietzsche e Gadamer, os saberes constituídos, abordados no processo educativo com um enfoque instrumental, mantêm o sujeito desvinculado daquilo que aprende. Seja aprendendo a executar técnicas, decorar conteúdos para resolver provas com eficiência, ou mesmo solucionar problemas práticos como apregoa uma das propostas ainda recentes, denominada ensino de competências. Seja como for, a relação do sujeito com o conhecimento ainda parece fria, mecânica, distante. Para uma reaproximação do conteúdo à pessoa seria necessária uma construção de sentido e uma aproximação ao mundo vivido. Talvez na verdade, um resgate dessas relações.

Muito mais do que uma importância técnica ou de status cultural, a relação com os saberes no ensino deveria ser pensada a partir do seu impacto na formação de identidade, na criação de raízes do sujeito com o que o cerca, e deveria ser pensada como potencializadora da ação para quem aprende; não apenas uma ação programada, mas uma ação criativa. Como se pode propor a

partir de Nietzsche, a lida com a história deveria funcionar como elemento fortificador do indivíduo em sua cultura, servir de estímulo e ao mesmo tempo manter aberta a atmosfera a-histórica que permite a criação.

Por um lado, a linguagem pensada como ferramenta metafórica, mostrando suas dificuldades, o seu caráter fictício, e trazendo à tona a impossibilidade de uma relação direta entre o conceito e a coisa, por outro lado o perspectivismo, rompendo com a segurança mecânica da existência de verdades pré-definidas e independentes do contexto e das interpretações, ambos são aspectos presentes no pensamento de Nietzsche e Gadamer que permitem inferir que neste tipo de filosofia existe uma provocação capaz de levar o sujeito da zona de conforto à zona de confronto, ou seja, de seu modo mecânico de lidar com os saberes à crise que potencializa a aproximação, a interação e um exercício mais consciente de criação de sentido.

É claro que inevitavelmente a tradição e os saberes já produzidos exercem coerção sobre nós. Tomar consciência deste problema não o elimina, mas pode permitir algum ganho de liberdade, uma ampliação no campo de jogo e de ação, aumentando as possibilidades de reagir ao mundo criativamente, movendo e ampliando horizontes, problematizando versões arraigadas, dialogando com o conhecimento e com os outros participantes do jogo.

Tomar consciência da história efetual não significa apenas incluir mais um conteúdo junto aos outros já estudados. Significa compreender as maneiras como a tradição gera consequências sobre os nossos discursos, valores e ações. Trata-se de um conhecimento a ser apropriado, e não decorado. Talvez mais do que isso, um saber a ser vivenciado, gerando transformações e, por consequência, novas possibilidades de interpretação e ação. Quando pensamos nas dificuldades que nosso modelo dominante de ensino enfrenta, uma delas (a que instigou esta investigação) é a da falta de sentido do que é ensinado para quem aprende. A hermenêutica, enquanto proposta filosófica, parece um caminho promissor para provocar rupturas necessárias à atividade de construção (ou reconstrução) de sentido. No processo de interpretar e por em jogo os conceitos, é estimulado um movimento de apropriação fundamental ao fazer filosófico que se aproxima do fazer artístico/estético e que pode ter como consequência uma reconstrução de sentido com o que se pensa. Entretanto, o

sentido posto em jogo pela hermenêutica se mantém no âmbito do saber conceitual. Apesar de romper com a perspectiva metafísica de saberes universais ou transcendentais ao contexto, restringe seu enfoque ao conhecimento como um processo de consciência ao lidar com conceitos que se referem às coisas. Permanecemos rodeando metáforas desencarnadas.

Nietzsche, apesar de anterior e mais embrionário em sua concepção hermenêutica (ou interpretativa) da realidade - e talvez justamente por se apresentar mais embrionário e menos sistemático - em muitas passagens parece ultrapassar o campo do sentido conceitual, apontando para os impulsos que originam a própria racionalidade no corpo, nos instintos, nas vontades. A defesa de ideias sob o formato “*‘Isso está certo’* tem uma pré-história nos seus impulsos, inclinações, aversões, experiências e in experiências” (NIETZSCHE, 2001-a, p.222). Como afirma Larrosa, o que somos capazes de interpretar é necessariamente

o resultado de nossas disposições anímicas mais profundas: a finura e o caráter de nossos sentidos, nossas disposições corporais, nossas vivências passadas, nossos instintos, nosso temperamento essencial, a qualidade de nossas entranhas”. (...) é a vida em sua totalidade, e não só a inteligência, a que interpreta e lê (LARROSA, 2009, p.17).

Fica claro nas afirmações de Nietzsche sobre a linguagem e a história que todo o nosso campo conceitual remete a instâncias mais originárias. Ao falar da linguagem, ele denuncia as disputas veladas da vontade de poder atuando por trás dos supostos conceitos e discursos objetivos e neutros. Na relação com os saberes, procura evidenciar a presença de interesses motivadores das perspectivas consolidadas sobre o passado e os conhecimentos produzidos. O pensamento é resultado do jogo de poder que configura a vida, por mais que tenhamos aprendido a pensar que determinados modelos de pensamento seriam capazes de alcançar verdades despidas de interesse. Mesmo esse discurso da neutralidade e objetividade resultam de movimentos anteriores no qual se travaram disputas de poder. A origem do conhecimento se encontra sempre no campo da experiência vivida¹². Para Nietzsche, a nossa cultura ocidental e a

¹² O conceito de experiência vivida é aqui empregado em sentido amplo, procurando enfatizar a vida própria com a realidade, a qual acontece de forma pré-reflexiva ou pré-conceitual, não estando

modernidade transformaram a cultura vivida em mero “saber sobre a cultura”. Tomamos como verdade uma perspectiva que nos distancia da vida, contrariando o principal e único critério para a valorização de qualquer ideia, de acordo com o filósofo. O diagnóstico é condenatório. Esse modelo de conhecimento não é saudável, e devemos buscar meios de reaproximar o saber à experiência.

Capítulo 4: A formação e a cultura

4.1 A educação como formação do solo fértil

As reflexões de Nietzsche mais diretamente relacionadas à educação são situadas. Resultam da preocupação do pensador com a sua época, com um contexto que ele impiedosamente decretava ser de decadência cultural. Falar de educação exige sempre que pensemos em recortes necessários. A cada investida sobre esse assunto, deve-se ter o cuidado de responder: estamos falando de educação para quem, para quê, por quê? Ao nos utilizarmos da filosofia e de filósofos de épocas diferentes da nossa, podemos cair no erro de supor universais determinadas perspectivas ou metas para a formação, as quais na verdade só se justificariam na sua conjuntura; especialmente porque ainda não abandonamos, em nosso arcabouço corrente de concepções, aquelas que apontam para a existência de um ser humano universal e, com isso, de uma possível educação universal. Em suas conferências intituladas *Sobre o Futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino*, Nietzsche procura deixar claro desde o início para seu público o recorte que procurará traçar em sua reflexão. Reconhece a inadequação existente na proposta de se pensar os problemas e objetivos para a educação num suposto ponto de vista universal, e também que cada povo possui suas particularidades e sentidos que determinam o que deve ser, para cada uma, a formação. Por outro lado, procura limitar suas considerações também no que diz respeito à especificidade, afirmando não estar procurando realizar uma crítica pormenorizada dos estabelecimentos e políticas adotadas pelo governo da cidade.

Se então, devo recusar absolutamente passar por alguém que viria, sem ser convidado, a dar conselhos em matéria de escola e de educação nas questões específicas da Basileia, imagino ainda menos profetizar o futuro da educação e dos meios de educação, confundindo todo o horizonte dos povos cultos de hoje: contemplando a imensidão deste campo, meu olhar fica cego, assim como perde sua segurança ao examinar objetos muito próximos (NIETZSCHE, 2009, p.50).

Entre o macro e o micro, o que ele procura então é discutir a educação em relação com a sua cultura: ocidental, europeia, e mais especificamente o que define como a cultura alemã.

Podemos então questionar o sentido de nos debruçarmos sobre uma análise da educação focada na cultura de um outro país, em uma época distinta da nossa. Uma vez que Nietzsche não se propõe falar de princípios universais para a formação humana, qual o valor de suas reflexões para nós? Não seria uma impropriedade pensar a educação atual a partir de uma reflexão situada sobre o ensino? A resposta pode ser negativa na medida em que comecemos a perceber todos os aspectos da descrição nietzscheana de sua época que parecem perdurar na contemporaneidade. Muito do que o filósofo critica a respeito da modernidade e da educação são os mesmos problemas que hoje debatemos no meio acadêmico e nas salas de professores. Redução do papel da educação a simples formação para o mercado de trabalho, excesso de informação e falta de estímulo à concentração e à reflexão, excesso de especialização nos conteúdos trabalhados e consequente superficialidade na lida com os saberes, carências na formação e seleção de professores (o que envolve diretamente a questão da valorização), são estes alguns dos temas discutidos por Nietzsche e que poderiam ser pauta de qualquer debate contemporâneo sobre educação.

Nietzsche identifica em diversas manifestações de sua época evidências de uma profunda decadência, a começar pelo utilitarismo dominante. Lamenta a perda do que considera uma cultura autêntica, tomando como parâmetro a cultura Antiga. Diferente desta última, a qual seria determinada pela nobreza, constituindo uma aristocracia cultural para quem as áreas do saber mais importantes seriam a filosofia e as artes, a modernidade dissecada por Nietzsche enfatiza apenas a eficiência e a técnica utilitária de forma desprovida de sentido e de visão globalizante. Diferente ainda do modelo perdido da antiguidade que, para Nietzsche exaltava o que é grandioso e perseguia a superação no ser humano, a cultura moderna se contenta com a utilidade e a felicidade pequena daquele que se vê preparado para se encaixar nas funções esperadas, seja atuando no mercado de trabalho, seja pronunciando opiniões correntes sobre os assuntos em voga.

Enfocando mais o diagnóstico do problema encontrado na sua época do que a sequência causal que o teria criado, nos seus escritos sobre educação, principalmente em *Sobre o Futuro dos nossos estabelecimentos de Ensino* e *Schopenhauer Educador*, Nietzsche desfere críticas ao fenômeno que define

como a cultura jornalística e a cultura de erudição. A cultura jornalística pode ser percebida no trato despreocupado com a língua e na ausência de aprofundamento em relação ao que se pensa. São, de forma direta, problemas relacionados à questão da lida com a linguagem e com a história. Hoje em dia poderíamos associar essa cultura à dinâmica do “fast-food”. Trata-se de um modo de lidar com o saber de forma apressada, meramente curiosa e não verdadeiramente provocada. Tendo como objetivo simplesmente manter informado ou permitir desempenhar atividades práticas, “a verdadeira tarefa da cultura [moderna] seria então criar homens tão correntes quanto possível, um pouco no sentido em que se fala de uma moeda corrente” (NIETZSCHE, 2009, p73). Para sermos honestos, teríamos de admitir que hoje nos encontramos em situação ainda mais crítica do que os alemães do século XIX no que diz respeito à cultura jornalística. Se Nietzsche criticava a velocidade e a fugacidade da dinâmica criada pela leitura dos jornais, com suas análises superficiais e informações que são descartadas a cada dia, atualmente lidamos com uma realidade em que mal se leem as manchetes das reportagens nos jornais pendurados nas bancas ou nas chamadas para links nas redes sociais. Não obstante, apenas com base nesses relances de informação muitos já se sentem aptos a emitir opiniões sobre os fatos e problemas. A preguiça da qual Nietzsche acusa o indivíduo moderno, a preguiça que o impede de se deter e se aprofundar nos problemas importantes, hoje parece ter alcançado novas proporções em parte resultantes de uma nova derivação da cultura jornalística promovida pelas novas tecnologias, as quais vieram não só a acelerar ainda mais a nossa lida com a informação, mas também criar uma dinâmica de fragmentação, saturação e sobreposição que nos deixa ainda mais distantes da aclamada solidão do filósofo proposta como necessária para o desenvolvimento da cultura.

A cultura jornalística hoje não se encontra apenas na ponta menos favorecida da sociedade, mas impera nos diversos ambientes de formação, já se encontrando incorporada inclusive no modo de ser de muitos professores que, em seu cotidiano, apenas “consomem” informações no mesmo esquema “fast-food” de seus alunos. Pior do que isso, ela se encontra agora institucionalizada nos meios de fomento aos projetos acadêmicos de pesquisa, aqueles responsáveis justamente pela formação mais avançada em nossa

sociedade. A cultura jornalística e utilitária se encontra oficializada nos modelos de avaliação - e de recompensas financeiras – impostos sobre as instituições de ensino e departamentos acadêmicos, determinado basicamente pela produtividade. Especialmente no caso da academia, a dinâmica é hoje determinada pela produtividade com foco na quantidade – de publicações, orientações, etc. – e não na relevância das investigações e estudos para a humanidade. Ilustrando bem a situação que acabamos de denunciar, Nietzsche descreve o cientista da modernidade como um trabalhador alienado, para quem o seu trabalho se reduz ao seu ganha-pão, e para quem o jogo de produtividade e recompensa se sobrepõe a qualquer impulso real por se debruçar sobre um problema. Ele é um escravo do seu trabalho.

Junto ao problema da cultura jornalística, deve-se somar o da erudição. Diferente do que se poderia pensar - pois não seria incomum associar o conceito de erudição à ideia de uma alta cultura - o erudito é pintado como aquele que se dedica a um assunto, procurando dominá-lo, mas de forma cega ou míope. O erudito moderno é o especialista que sabe muito sobre algo específico, mas pouco ou nada sobre conjunturas. Podemos mais uma vez constatar que desde então o nosso modelo de educação dominante tem se mantido estruturado para a produção do eruditismo. Da divisão dos conhecimentos em disciplinas apresentadas normalmente de forma isolada ao excesso de conteúdos trabalhados em cada uma delas, a escola continua perpetuando o referido modelo decadente da modernidade, preocupando-se em produzir apenas eruditos e jornalistas. É bem verdade que há cada vez mais tentativas de romper com a divisão rígida entre as áreas do saber no processo educativo, mas pouco tem se conseguido na prática. E a maioria das últimas investidas no sentido de reformular o modelo de ensino também não parecem resolver este problema. É o caso da mais recente proposta de reforma do Ensino Médio no Brasil: a escolha do alunos por percursos formativos, por exemplo, apenas antecipa o caminho pela especialização. Troca-se o erudito que deveria saber isoladamente sobre coisas em todas as áreas por um que vai mais cedo se dedicar a apenas uma delas.

Como resultado da cultura jornalística e erudita, temos uma produção intelectual acovardada. O esforço se volta meramente para a satisfação dos objetivos utilitários, e o indivíduo se contenta com a felicidade das pequenas

satisfações. Com a preocupação de cumprir metas determinadas pelo jogo, continuamos desde a escola primária até os cursos de pós-graduação, tal como no quadro pintado por Nietzsche, atuando como trabalhadores braçais do pensamento, como escravos presos a burocracias e interesses. “Com a ajuda de uma formação geral não muito demorada, pois a rapidez é a alma do negócio, eles devem ser educados de modo a saber exatamente o que exigir da vida e aprender a ter um preço como qualquer outra mercadoria” (DIAS, 1991, p.82).

Dessa forma a criatividade fica inviabilizada. Não se cria efetivamente algo novo, não se rompe com o pensamento estabelecido. A cultura fica estagnada e atrofiada. Em seu lugar resta uma pseudo-autoria que aparece na exigência contraditória que se faz ao aluno de que este emita opiniões e escreva sobre problemas com originalidade, ao mesmo tempo em que lhe é tolhida toda a sua individualidade, pois deve-se adequar o estilo e o raciocínio aos formatos já estabelecidos de produção. E isso não ocorre apenas no meio acadêmico, mas desde cada vez mais cedo nas aulas de todas as disciplinas, especialmente nas de redação, de forma semelhante como Nietzsche criticava as aulas de composição de sua época. Finalizemos este ponto lembrando da contradição que constitui exigir originalidade em uma redação formatada, tal como se apresentam avaliações como a do ENEM¹³, e de como muitos dos jovens são preparados desde cedo basicamente para serem capazes de produzir esse tipo de texto.

O diagnóstico nietzscheano da Modernidade acusa um duplo movimento da cultura. “Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje nossos estabelecimentos de ensino, originariamente fundados em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de estender tanto quanto possível a cultura, por outro lado, a tendência de reduzi-la e enfraquecê-la” (NIETZSCHE, 2009, p53). Esta última atua fazendo com que a cultura se torne apenas um aparato necessário para a produtividade dos indivíduos.

A cultura ampliada, a cultura especializada e a cultura jornalística se completam para formar uma só e mesma incultura. (...) O jornalista – o

¹³ Exame Nacional do Ensino Médio. Prova que se propõe avaliar o aprendizado de todos os alunos que concluem o Ensino Médio no Brasil, e que funciona como forma de acesso a diversas universidades no país.

‘mestre do instante’, o ‘escravo de três M’: o momento presente, as maneiras de pensar e a moda’ – passa com pressa e ligeiramente sobre as coisas (DIAS, 1991, p.91).

Nesse sentido, ser inserido na cultura significa apenas dispor do leque conceitual, do conhecimento do que hoje se denomina cultura geral, necessário à participação dos indivíduos na rede produtiva. O sujeito precisa ser culto na medida em que essa cultura contenha os saberes necessários para que desempenhe sua função. Não estamos mais preocupados com a cultura enquanto aspecto fundamental do ser humano, mas sim como ferramenta para a produtividade.

A outra tendência aponta para a ampliação da cultura. Mais do que ampliação, poderíamos chamar hoje de universalização, o que inicialmente não soa nada mal, mas que para Nietzsche traz como consequência inevitável a superficialização. Este defende uma cultura aristocrática como alternativa ao que define como barbárie promovida pela ampliação da cultura. A proposta nietzscheana, além de polêmica e incômoda, pode parecer desarrazoada perante as nossas ambições mais recentes de democratização do ensino e acesso à cultura. Afinal, ainda faz sentido contrapor o ideal da cultura clássica à nossa realidade atual? Não seria a perspectiva nietzscheana uma espécie de nostalgia de algo não vivido, mas idealizado? Algum argumento se sustenta no contexto atual para se defender o estabelecimento de uma aristocracia intelectual na qual apenas alguns selecionados sejam instruídos? De fato, argumentos podem ser levantados para defender qualquer ponto de vista, mas aqui não avançaremos na defesa da proposta nietzscheana de uma espécie de reorganização social da cultura; em vez disso e por enquanto, procuraremos reconhecer a validade de algumas das críticas que servem de base para a proposta nietzscheana.

Frente ao possível incômodo gerado pela perspectiva excludente do autor, o leitor não deve virar o rosto, mas sim procurar pensar alternativas possíveis à da aristocracia intelectual nietzscheana, para solucionar os problemas apontados na tendência de ampliação da cultura da modernidade. Não se pode negar, por exemplo, que em todo movimento de ampliação e universalização de saberes tende-se a reduzir e simplificar, ao menos inicialmente. Ao procurar oferecer o acesso a todos, o mesmo problema tende

a ocorrer no que diz respeito aos alunos e também aos professores. E são realmente comuns as críticas à perda do nível de qualidade no ensino dos jovens e na formação ou seleção dos mestres conforme acontecem investidas de ampliação da sua oferta. Nas últimas décadas essa impressão foi amplamente compartilhada a respeito do ensino básico, e mais recentemente, críticas têm sido feitas em relação à ampliação da oferta de acesso às universidades. Cabe ao bom leitor investigar as motivações por trás destas críticas e refletir sobre o que caracteriza qualidade¹⁴ num processo de formação.

De qualquer forma, não é impossível encontrarmos casos nos quais, com boa gestão e recursos financeiros suficientes, seja possível ampliar o acesso sem que com isso haja perda da qualidade, ao que Nietzsche certamente contra argumentaria afirmando que um processo desse tipo, mesmo com gestão e aporte adequados, estaria mantendo o nível apenas em um sentido utilitário de cultura, e não da formação cultural autêntica, a qual seria naturalmente para poucos. Mais uma vez ficamos com a suspeita de que Nietzsche chora por um paraíso perdido. Talvez aqui encontremos o ponto onde o filósofo menos toca o solo e, ao invés de pensar possibilidades a partir do contexto que se lhe apresenta, propõe – e chega a predizer como uma espécie de desdobramento dialético necessário da história - um retorno ao modelo do passado como salvação.

De qualquer forma, resta ainda outro problema indicado pelo filósofo sobre o qual devemos nos deter: com a ampliação, e consequente massificação, surge a tendência à despersonalização. No modelo moderno de escola com muitos alunos em salas de aula, suas individualidades tendem a desaparecer. A relação mestre-aluno tende a se tornar mais impessoal, o que para Nietzsche criaria uma grave dificuldade para uma boa formação cultural. Esta relação é talvez o que há de mais fundamental no processo de formação do jovem. Mais do que os conteúdos transmitidos, Nietzsche enfatiza o ensino pelo exemplo.

Não se trata de repetir passivamente o modelo, mas de encontrar o que tornou possível sua criação. É a imitação, do que é exemplar e digno de ser imitado

¹⁴ Embora não seja objeto direto da presente investigação, para auxiliar na reflexão sobre o conceito de qualidade em educação e as dificuldades de se conciliá-lo com o movimento de ampliação da sua oferta, cf: OLIVEIRA & ARAUJO, 2005.

e deve visar a superação do modelo. Imitar o modelo significa mimetizar sua força criadora e transformadora. O exemplo é o estímulo para a ação e para uma nova configuração (DIAS, 1991, p.77).

Por isso o professor deve ser alguém bem formado intelectualmente e moralmente. O professor deveria ser, ele mesmo, um gênio. Os mestres deveriam ser selecionados entre os melhores, e deveriam se educar mutuamente numa espécie de comunidade em constante formação. Que distância esta visão guarda frente à desvalorização da carreira do magistério que encontramos no Brasil e em diversos outros países... No modelo educativo nietzscheano o professor, tal como apregoam as mais atuais estratégias de ensino híbrido e aula-invertida, seriam guias a conduzir os alunos para a apropriação do saber, e o aluno deveria ser tomado como o elemento central na aprendizagem. Mas isso não significa uma redução da sua importância. Pelo contrário, se o professor não deve ser mero transmissor de saberes consagrados e, ao invés disso, deve assumir o papel de condutor espiritual e provocador existencial do aluno, sua centralidade no processo educativo se torna muito mais evidente. Ele só poderá ser um bom guia na medida em que também tiver sido bem construído. Urge então descobrir uma forma de romper o ciclo no qual os professores não são valorizados e são muitas vezes mal formados, o que por consequência torna a profissão desinteressante para aqueles que demonstram maior potencial e que acabam optando por outras carreiras. Urge também pensar novas maneiras de formar professores que não sejam apenas uma repetição mais refinada do modelo utilitário observado nas escolas. Pensar a formação com Nietzsche passa necessariamente por repensar a formação do professor.

Mas o que quer essa educação proposta pelo filósofo? Bem diferente da pequena felicidade do encaixe nas funções e demandas sociais, a “nova educação” proposta em *Schopenhauer Educador* procura formar o “homem cultivado”, o nobre, o espírito livre. A maior pretensão desse modelo deve ser “despertar os sentidos para a elevação da cultura”, para a afirmação da tragicidade da vida. Não apenas conhecer o mundo, mas impulsionar novas possibilidades e aspirações. O encontro com a grandeza do conhecimento e a grandeza pessoal das personalidades consagradas deve provocar o jovem. Devem despertar um entusiasmo para aqueles mais corajosos e aptos, e um

respeito sagrado que reconhece a importância da cultura naqueles considerados medianos. Em termos mais práticos e atuais, poderíamos pensar uma forma de ensino, em alguma medida discutida no capítulo anterior sobre a lida com a história, na qual o conhecimento seja apropriado pelo aluno, na qual se instaure uma conexão entre o saber e a experiência vivida. O conhecimento apreendido não pode parecer duro e indiferente ao aluno; deve ser trabalhado de forma a provocá-lo, a dar-lhe um choque capaz de retirá-lo do automatismo confortável da cultura utilitária. Trata-se de uma provocação metódica que teria como objetivo fazer com que o indivíduo reconheça o sentido e o seu pertencimento à sua cultura, e que encoraje, naqueles que terão o ânimo necessário, a atitude de ruptura com o que está estabelecido. Formação do olhar e da faculdade de escolher. O objetivo maior da educação para Nietzsche é o do rompimento, da criação, da elevação, da superação de si. “Um povo que se torna consciente dos perigos produz o gênio” (NIETZSCHE, 1984, p.23) Numa leitura mais contextualizada e livre que não siga fielmente a proposta nietzscheana de aristocratização do ensino, poderíamos pensar em um processo formativo contemporâneo que, mesmo mantendo suas pretensões de acesso amplo e universal, seja capaz de produzir uma sociedade que se torne solo fértil para o pensamento; que seja capaz de reconhecer a grandiosidade, o valor do esforço humano na direção daquilo que vai para além do lucro e do interesse por posições, reconhecimento e recompensas. Que, no lugar das ciências abordadas de forma meramente técnica, recoloque o fazer artístico e filosófico no centro da produção humana. Afinal, “é nas épocas de grande perigo que os filósofos aparecem – no momento em que a roda do tempo gira cada vez mais depressa – eles e a arte tomam o lugar do mito que desaparece” (NIETZSCHE, 1984, p 23).

Este não seria um modelo de educação ideal para todo e qualquer ser humano, mas sim uma educação necessária perante a situação identificada pelo autor. Para esta educação se coloca a tarefa de nos afastar da decadência característica da modernidade e resgatar uma forma saudável - ou mais em acordo com a natureza - de afirmação da vida. A vida humana quer naturalmente se expandir, se autossuperar. Deve-se então formar o indivíduo para que este se torne capaz de lidar de forma salutar com o jogo do reconhecimento, da reflexão, da destruição e da criação, permitindo que ele se

torne quem ele é. Nesse sentido, o trabalho a ser feito deveria ser mais o de retirar o entulho que dificulta a mobilidade e pesa sobre os ombros dos formandos. O excesso de uma história trabalhada de forma cristalizada, somado ao enfoque no exercício repetitivo de técnicas já dominadas leva à imobilidade, ao cansaço, ao desinteresse. Mais do que o conhecimento decorado e o domínio de técnicas, deve-se formar para a ação, para o enfrentamento do indivíduo com sua época. Por isso o processo educativo deve se concentrar nas questões morais e da sensibilidade, preparando o jovem para a ação, dando-lhe algum ganho de liberdade e de real criatividade.

Nesse sentido a filosofia pode ser o diferencial: contra a especialização, ela oferece a visão de conjunto, a compreensão do mundo e da vida. Nietzsche conclama o autêntico fazer filosófico, e não o que acusa como sendo mero arremedo, tal como a filosofia costuma ser trabalhada nas escolas e universidades em forma de disciplina. A verdadeira filosofia deve se espelhar no isolamento e na independência do filósofo que não deve satisfação nem para o Estado, nem para a Igreja, nem para o meio científico. Deve-se instaurar no ensino um filosofar audacioso, e ao mesmo tempo consciente das limitações de cada fase da vida e do esforço necessário para se produzir um pensamento merecedor de valor.

Por um lado, cultivar a independência, por outro, a paciência da reflexão filosófica. Por isso o mestre deve ser “asas e freio”. Sua relação deve ser de estímulo e de disciplina rígida. A concepção de filosofia que Nietzsche tem em mente não é a acadêmica, não é aquela da busca serena pela verdade, e aponta para algo ainda além da capacidade de interpretar conjunturas. Podemos dizer que não é propriamente uma filosofia que se faz com luvas de pelica, e sim, uma filosofia do confronto, uma filosofia do martelo. Podemos constatar que a rigidez defendida para o mestre não deveria se restringir ao rigor e exigência pelo esforço no estudo, mas também pela quase violência com que ideias arraigadas devem ser afrontadas e desmontadas a duros golpes. Nietzsche chega a afirmar que “nossa filosofia deve aqui começar não pela admiração, mas pelo terror: a quem não pode provocá-lo, roga-se não tocar nas coisas da pedagogia” (NIETZSCHE, 2009, p.79). Ao jovem deve ser ensinada a tragicidade da vida, que o sofrimento faz parte dela. Em um contexto no qual tanto se tem discutido sobre como os pais estão educando seus filhos

mantendo-os em uma espécie de bolha no intuito de isolá-los de toda de qualquer adversidade, temos aqui uma proposta bastante atual. Provavelmente Nietzsche diria hoje que uma educação filosófica rigorosa e impiedosa se faz ainda mais necessária. Ao que parece, num estilo análogo à dureza e afetuosidade da educação espartana para a guerra, na proposta nietzscheana, após ter desconstruído as ingênuas vaidades e prejudiciais delírios de grandeza, após ter aprendido a se submeter ao necessário exercício da reflexão detida, paciente, concentrada, após ter aprendido a reconhecer a grandeza daqueles que trilharam o mesmo caminho anteriormente, o aprendiz deveria ser capaz de dar por si mesmo um sentido à existência através da cultura, seja pela noção de pertencimento construída, seja pela capacidade de romper e de criar, a partir dela, o novo.

Retomando e resumindo as principais propostas de Nietzsche sobre a educação como preparação do solo fértil para a busca da autossuperação encontramos, em primeiro lugar, uma espécie de currículo inspirado na cultura clássica centrada no ensino das artes e da filosofia. O conhecimento prévio deveria ser trabalhado não com o objetivo do aprendizado da técnica (ou das competências, no jargão atual), mas sim do reconhecimento da grandiosidade passada como digna de respeito sagrado e de inspiração em sua cultura. A filosofia deveria desempenhar papel central por ser capaz de apresentar uma visão de conjuntura do mundo e da vida, em oposição ao olhar especialista característico da abordagem científica moderna. O ensino deveria ser nivelado por cima, e não buscando a mediania como ocorre hoje. Deixemos para outros trabalhos a tarefa de pensar as imensas dificuldades que uma proposta como esta encontraria ao ser transposta do campo da especulação filosófica para a realidade extremamente desigual e plural de um país como o Brasil, e fiquemos por aqui apenas com a intenção deste tipo de proposta, lembrando que o autor não veria problema em reduzir o alcance da oferta de ensino para salvaguardar a profundidade do processo.

Quanto ao professor, este deveria ser selecionado entre os melhores, deveria viver em um contínuo processo de formação junto a seus pares. Seu papel é fundamental e estaria a salvo mesmo em nossa era virtual na qual qualquer conteúdo pode ser aprendido na internet através de aplicativos, sites, vídeo-aulas e outras tecnologias que ainda possam surgir. Isso porque sua

função principal não é transmitir os saberes, mas promover experiência. A relação professor-aluno é essencial para a formação do caráter e para que o jovem consiga se tornar o que é. Para isso, a primeira tarefa do professor é a de colocar o aluno em guarda contra si mesmo. Fazer com que eles persigam a decifração do conhecimento, que se envolvam com a cultura, que associem suas vivências pessoais ao conhecimento apreendido. O bom professor nietzscheano é aquele que trata com desdém as burocracias e avaliações, e que se coloca a responsabilidade pelo que realmente importa: tornar as lições interessantes.

Se pudéssemos falar em método, este enfatizaria a personalização. Não se trata tampouco de uma personalização a partir de análise de resultados e dificuldades de cada aluno em avaliações, mas de um verdadeiro acompanhamento pessoal de cada aluno. Tal personalização seria capaz de contribuir para o desenvolvimento dos traços individuais com os quais o aluno pode vir a se destacar, substituindo o atual processo de homogeneização, nivelamento e castração das singularidades. Nesse acompanhamento personalizado o estímulo não seria do tipo que ilude o jovem afirmando ser este especial sem ter demonstrado lastro para tal apreciação. A originalidade e autonomia deveria ser trabalhada na medida da maturidade do aprendiz. Assim, a relação do professor com os alunos deveria envolver ao mesmo tempo empatia, afetuosidade e uma condução rigorosa.

O método que estamos imaginando enfatizaria a importância da vivência pessoal do aluno, para que a partir dela ele construa relações de sentido com a sua cultura. Contra o distanciamento e a fragmentação provocados pelo enfoque dado à teoria extremamente abstrata na maioria das vezes, propõe-se a “valorização das aparências nas suas diferentes intensidades” (NIETZSCHE, 2009, p.46). Bem de acordo com a proposta contida na noção de Gaia Ciência, aprender a ser fiel à terra como forma de superar o niilismo.

Assim como nos mais avançados discursos pedagógicos, no método nietzscheano o aluno deve ser tomado como o elemento principal, o objetivo de todo esforço formativo. Diferente do modelo conteudista, centrado na figura do professor no qual cabe ao aluno apenas receber o seu saber, este último deve ser tomado não como repositório de ideias vigentes, mas como “unidade

produtiva” e criativa, e base de todo processo educativo. Em apenas dois conceitos: a cultura clássica como exemplo, e a filosofia como estratégia.

4.2 Educar é educar-se para a solidariedade

Providencial, talvez esta seja a melhor palavra para descrever o diálogo que Nietzsche e Gadamer nos permitem travar a partir das análises que traçaram de suas respectivas épocas. Enquanto Nietzsche faz um diagnóstico da decadência da Modernidade na conferência *O Futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino* e em outras passagens de sua obra, Gadamer realiza uma crítica que vai além da análise do pensamento dominante na era moderna. Um ir além que atualiza a discussão sobre as relações entre o ensino e a cultura da época, dialogando com problemas característicos da contemporaneidade.

Textos como *A Razão na época da Ciência* e capítulos como *Sobre o Planejamento do futuro*, em *Verdade e Método II*, nos oferecem uma boa apresentação da conjuntura encontrada por Gadamer, enfatizando o impacto de novas tecnologias sobre a vida humana, para delas retirar os fundamentos que justificam a urgência da filosofia e, mais especificamente, da experiência hermenêutica na educação hoje.

A modernidade é, de acordo com Gadamer, a época do domínio da ciência e da técnica. Nela uma perspectiva objetificadora e utilitária substitui a visão contemplativa da antiguidade.

A ciência, a partir da modernidade, assume o caráter de descrição da realidade a partir de método próprio, primeiramente como desenvolvido por Galileu, que destacou o papel da experiência e da observação na produção do conhecimento, e depois como fundamentado por Descartes, que propõe a adoção do procedimento racional, que garante validade ao conhecimento. Em decorrência desses pressupostos, a vertente positivista da teoria do conhecimento aposta na objetividade do saber, trazendo a separação rígida entre sujeito e objeto, reafirmando o domínio dos procedimentos empíricos (HERMANN, 2015, p. 219).

Em lugar de uma perspectiva totalizante, cara à ciência e à metafísica gregas, o método científico passa a se dedicar ao estudo de fenômenos delimitados e isolados para que sobre eles se possibilite o controle e a previsibilidade. Esta mudança de perspectiva se restringe inicialmente à investigação da natureza, mas gradativamente passa a predominar também no

âmbito das relações humanas. E com isso a técnica substitui a *práxis* como modelo de orientação de conduta.

A obra de Galileu é para Gadamer um caso emblemático do olhar da ciência moderna. Este cientista se dedica a pensar fenômenos em condições universais ideais, por exemplo, objetos se movendo no vácuo. Dessa forma, a ciência moderna propõe falar de verdades que não se encontram em nosso cotidiano. Contrariando as interpretações mais corriqueiras que enxergam no pensamento dessa época um movimento de aproximação com a natureza tal como ela é, através de métodos baseados na observação, Gadamer afirma tratar-se na verdade de uma natureza realizada artificialmente, de acordo com a ideia. A ciência Moderna não estudaria diretamente a natureza, mas ao invés disso, modelos idealizados criados mentalmente a partir dela.

A ciência, com seu procedimento metodológico, produziu conhecimentos verdadeiros, sintetizados no binômio explicar e prever, criando uma cultura técnico-científica estranha ao sentido originário de cultura, que incluía o saber filosófico. Se a filosofia significa, até a modernidade, o desejo de saber e uma espécie de suma conceitual dos conhecimentos, certamente ela perde o monopólio interpretativo da cultura e a especialização passa a dominar (HERMANN, 2015, p.219).

Para os objetivos das ciências da natureza, quais sejam, entender o modo de funcionamento, controlar e prever fenômenos físicos isoladamente, o método moderno apresenta grande eficácia. As críticas de Gadamer, entretanto, não dizem respeito ao método em si ou à sua aplicabilidade no seu campo específico, mas sim aos casos em que se quer ir além das suas possibilidades ou extrapolar o seu âmbito de atuação original. O primeiro caso ocorre, por exemplo, quando se procura utilizar do método para abarcar conjunturas totalizantes cujos desdobramentos envolvem fatores não previsíveis ou controláveis, dada a sua complexidade. O segundo caso diz respeito a um fenômeno mais recente identificado pelo filósofo: a tendência a aplicar o método científico às questões humanas. Por exemplo, já mencionamos anteriormente a crítica gadameriana da inadequada transposição do método das ciências da natureza às ciências do espírito. Em seu diagnóstico da contemporaneidade, Gadamer observa que este movimento tem se consolidado não somente sobre os estudos acadêmicos nas humanidades, mas também na

própria vida social. O olhar científico, como se fosse um novo “sistema operacional” a rodar nas consciências dos sujeitos, tem se tornado o modelo de orientação para aspectos da vida como a política, a economia, a saúde, a moralidade; e poderíamos, é claro, acrescentar a educação a essa lista.

A aplicação da lógica científica a estas áreas da vida social e pessoal traz consigo a promessa de ganhos no que diz respeito à funcionalidade, controle e universalidade de suas inferências e recomendações. No limite das pretensões desse olhar estaria, como define Gadamer, o “conhecer a marcha da história”, um pleno domínio do encadeamento de fatores e relações que conduzem a história, capaz de nos permitir prever e direcionar o mundo. Não é difícil constatar que esta abordagem tem sido cada vez mais adotada e reconhecida como digna de credibilidade para se pensar e definir estratégias para lidar com questões socioeconômicas, problemas de saúde pública ou até mesmo de saúde pessoal e até aspectos considerados existenciais como a gerência do tempo pelo indivíduo, planejamento familiar, de carreira, etc. Trata-se de uma proposta atraente, uma vez que aprendemos com a ciência moderna a reconhecer o valor de uma ideia pela sua eficiência e aplicabilidade universal. No entanto, o grande problema presente na transposição do modelo técnico-científico às questões da vida é justamente a perda da relação com o contexto, ou melhor, da conjuntura ou situação concreta de onde surgem, nas relações travadas entre as pessoas, os sentidos que norteiam as condutas.

O predomínio da técnica é visto como perigoso e prejudicial quando aplicado às questões humanas. O conhecimento da marcha da história é um projeto fadado ao fracasso, pois conhecer o outro e entender-se sobre conjunturas é diferente de conhecer objetos e calcular seus possíveis movimentos.

É aprisionador o fato de a ciência moderna sempre e somente girar dentro do seu próprio círculo, tendo em mente sempre e somente os métodos e possibilidades do controle científico das coisas, como se não houvesse essa desproporcionalidade entre o âmbito dos recursos e possibilidades, assim acessíveis, e as normas e finalidades da vida (GADAMER, 2002, p.188).

Para Gadamer, além de dever sua eficácia ao fato de necessariamente realizar recortes que isolam o objeto de estudo da sua conjuntura, as ciências

se mostram inadequadas para lidar com as questões humanas porque giram apenas em torno de si mesmas. Elas atendem basicamente ao fim da eficácia, se perguntando apenas o que é possível se fazer tecnicamente. O bom funcionamento é tomado como um valor em si, ignorando as motivações das pessoas cuja atuação não se encerra em nenhuma situação isolável e em nenhuma racionalidade calculável.

“O especialista é realmente uma figura imprescindível para o domínio técnico dos processos. Ocupa o lugar do antigo artesão” (GADAMER, 1996, p.44). As figuras do artesão e do especialista são contrapostas pelo autor para diferenciar os modos de relação entre as pessoas e a forma como as relações determinam as tomadas de decisão e atuação das pessoas. O artesão era aquele que criava seus produtos a partir do contato direto e das necessidades do cliente, e a relação com este último era o que determinava a sua prática. Enquanto isso, o especialista produz de acordo com o modelo industrial, criando produtos e demandas a partir de ideias gerais, partindo de noções ideais e gerais de ser humano e suas necessidades. “Porém este especialista deve substituir também a experiência prática e social. Esta é a expectativa que a sociedade deposita nele e que não pode realizar, com honesta convicção e auto avaliação sóbria e metódica” (GADAMER, 1996, p.44). Orientar a vida cientificamente, confiando no parecer do especialista, tem se mostrado uma proposta bastante atraente por transmitir uma sensação de segurança e controle da vida e do que se deve almejar, além do que, “a autoridade da ciência e dos especialistas significa um alívio da responsabilidade que pertence a quem atua, ainda quando, frequentemente a ciência não possa proporcionar uma segurança real” (GADAMER, 1983, p.85). De todo modo, este fenômeno da desoneração pode levar a uma espécie de terceirização da vida, quando a decisão envolvendo aspectos práticos, pessoais e de convívio são também delegados aos especialistas e suas receitas. Em contrapartida, Gadamer afirma que quem faz uso da técnica o faz através de uma renúncia primária de liberdade, do seu poder de atuar, uma vez que se submete de antemão aos procedimentos ditados por ela.

A perspectiva técnico-científica tem nos levado a uma monologização do comportamento humano que pode ser entendida como a submissão a um único discurso adotado como válido, trazendo em contrapartida uma forte esperança

de construir uma ordem mundial e com ela a possibilidade de solucionar nossos grandes problemas globais. “Pela primeira vez levanta-se a questão da ordem mundial. Não se trata mais de reconhecer uma ordem instituída. Há que se perguntar se é uma problemática correta: assumir que algo que ainda não existe deva ser planejado e criado” (GADAMER, 2002, p.183). No entanto, na raiz da sua forma de proceder, fechada em si mesma e focada apenas na eficiência de sua aplicabilidade, o modelo técnico-científico não parece poder resolver os problemas que ora lhe colocamos como tarefa. Por um lado, ele tem dificuldade de enxergar a totalidade, e esta sequer parece se prestar à submissão pela razão controladora. Por outro, sua lógica da eficiência ignora as motivações das pessoas que só podem ser compreendidas numa escuta para além de qualquer método generalizante.

A sociedade dos especialistas é uma sociedade de funcionários que procuram atender às demandas da produtividade e de seus objetivos específicos e isolados. É a decadência da *práxis* na técnica, sem levar em conta que, seja como for, mesmo em uma sociedade do domínio da técnica, as ações humanas nunca deixam de ser orientadas pela *práxis*. O conceito de técnica nos parece imediatamente claro aqui: consiste no conhecimento necessário à execução de uma atividade, à produção de algo com vistas a um fim conhecido. Já a *práxis* diz respeito à atuação humana no mundo e com os outros. Não pode ser reduzida a teorias gerais. Gadamer defende que sequer pode ser aprendida (como conteúdo), mas compreendida na própria experiência da interação e do diálogo. “La educación es así um proceso natural que, a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás” (GADAMER, 2000. p.07).

É curioso constatar que o modo-de-ser mais exaltado atualmente é o do desprendimento, da capacidade de se adaptar a novas situações, tudo pela máxima da resiliência¹⁵ e da criatividade. Gadamer identifica este fenômeno e afirma estar relacionado a determinados interesses. Embora não especifique exatamente quais, explicita por outro lado de que forma este ideal nos pode ser prejudicial. Estamos falando de um modo-de-ser desprendido, desenraizado,

¹⁵ De acordo com Grotterb (1995) apud Mota, Benevides-Pereira, Gomes & Araújo (2006, p. 58), a resiliência pode ser definida como uma capacidade universal que possibilita a pessoa, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades, inclusive saindo dessas situações fortalecida ou até mesmo transformada, porém não ileso.

que leva à perda de identidade, a qual só pode ser construída através dos vínculos com a tradição. A contemporaneidade estaria levando o ideal iluminista do desvencilhamento dos preconceitos nas ciências para o campo existencial. Para Gadamer, esta é uma ameaça perigosa. O desenraizamento e a valorização das transformações incessantes determinados como meta a partir do pensamento tecnicista seriam evidências da maturidade e ao mesmo tempo de uma crise da nossa civilização.

Algumas situações criadas pelo desenvolvimento tecnológico acabam colocando em xeque e testando os limites da técnica em resolver os problemas que ela mesma produz. É o caso de dilemas éticos que surgem com o desenvolvimento de determinadas técnicas, como o caso da possibilidade do prolongamento artificial da vida de um doente em estado vegetativo irreversível. Esta situação traz à tona a necessidade de que a *práxis* retome o seu lugar na tomada de decisões e orientação de conduta compartilhada em comunidade. A técnica possibilita procedimentos, mas cabe aos indivíduos, em sua construção coletiva de sentido ligada à tradição, determinar de que forma e em que medida os procedimentos devem ser adotados. Uma outra situação mais ampla e grave criada pelo desenvolvimento técnico é a da crise ecológica mundial. Aqui estamos falando de um problema desencadeado pelo modelo de produção e pensamento industrial que pode levar ao “fechamento da fábrica na Terra” (GADAMER, 1983, p.54). E no entanto, ainda que o tema esteja sendo debatido pelos cientistas e pela sociedade, permanecemos subjugados ao modelo autômato e autorregulado do ideal de funcionamento produtivo da técnica e da economia. Parecemos assim caminhar sem rumo, apaziguados pela fé de que a ciência tudo proverá e resolverá a seu tempo.

Desdobramentos do século XX têm evidenciado a fragilidade de todo o nosso sistema. O domínio da técnica e da ciência têm levado ao questionamento do papel da filosofia e à sua desvalorização com a redução a mero conjunto de saberes culturais ou ao papel de comentarista das ciências. “Desde que a civilização técnica e o efervescente progresso puseram a humanidade frente aos vitais problemas da autodestruição bélica ou pacífica, a paixão filosófica se apresenta como uma fuga irresponsável no mundo de sonhos desfeitos” (GADAMER, 1983, p.78). Por outro lado, a crise desencadeada na era da técnica fez eclodir a urgência em se resgatar a filosofia

como modo de pensar para além do utilitarismo e da especialização, para buscar formas de solucionar nossos problemas. Gadamer, retomando Platão, faz lembrar o *thaumazein*, o espanto que caracteriza o impulso ao filosofar que se apresenta toda vez que algo contraria nossas expectativas habituais. Nesse sentido é possível afirmar que o filosofar é uma disposição natural e sempre possível ao ser humano, uma vez que é inevitável que nos deparemos com frustrações às nossas expectativas durante a vida. Só que pela primeira vez não estamos lidando com frustrações pontuais, e sim nos deparando com uma crise que pode significar o final de todo e qualquer projeto existencial: o fim da vida humana. É em meio a esta crise nunca antes vislumbrada que Gadamer identifica o início de um movimento de retomada da solidariedade, e desta como única mobilizadora capaz de realmente nos ajudar a lidar com os nossos atuais problemas.

Talvez alguém considere que isto é um triste consolo. Porém eu não penso que seja o único: é apenas o primeiro, isto é, uma primeira consciência de solidariedade. Certamente por necessidade. Porém é ela uma objeção? Não é isto a melhor demonstração de um fundamento ‘in re’? Também uma solidariedade por necessidade pode fazer com que se manifestem outras solidariedades (GADAMER, 1996, p.55).

A partir dessa crise começamos a vivenciar o resgate da *práxis* em lugar da técnica, considerando a *práxis*, tal como definida pelo filósofo, como um “comportar-se e atuar com solidariedade” (GADAMER, 1996, p.55). Urge nesse contexto resgatar os vínculos mútuos, a relação com a história e com a tradição, e a capacidade para o diálogo. “O diálogo exige o reconhecimento de que o outro, a tradição, de que o eu, de que o presente tenha algo a dizer. Mais do que isso, que nenhum indivíduo, em sua subjetividade, contém a verdade, senão que a verdade emerge no jogo, como histórica” (LAGO, 2011, p.97).

Contra o ideal de adaptabilidade desenraizada, Gadamer propõe o resgate daquilo que permanece universal nas relações humanas.

A hermenêutica não é uma alternativa à explicação técnica, mas a tentativa de compreender algo, com base em um horizonte mais amplo. Assim, vai situar-se no âmbito da linguagem, enquanto contexto de possíveis sentidos verdadeiros. A hermenêutica é uma

contribuição das assim chamadas ciências do espírito para ampliar um conceito restrito de racionalidade (HERMANN, 1996, p.41).

Só assim poderemos deixar a condição em que nos encontramos: a de reféns de um sistema que atualmente se regula por si mesmo com o único fim de continuar sendo produtivo e se retroalimentar. É curioso como o autor enxerga em “certos traços do mundo latino (...) uma assombrosa capacidade de resistência” (GADAMER, 1996, p.56), ou seja, um modo de ser que sempre demonstrou resistência ao domínio da técnica, preservando formas de relação mais afetivas, definida por ele como uma “alegria da vida natural” (GADAMER, 1996, p.56), a qual pode hoje ser tomada como exemplo daquilo que se deve buscar no equilíbrio das inter-relações humanas.

Embora já tenha ficado claro na discussão anterior sobre a história e a tradição, vale relembrar que Gadamer não propõe contra o desprendimento da contemporaneidade um conservadorismo ideológico. Não se trata da já saturada discussão entre progressistas e conservadores, ou de uma nostalgia pelos valores de outrora, mas antes, da afirmação de que nós, humanos, necessariamente nos orientamos a partir dos vínculos que criamos com a tradição. Negar esses vínculos pode criar uma sensação de aparente liberdade, mas na verdade instaura uma nova submissão cega aos preconceitos e valores da ideologia técnico-científica.

Dois elementos fundamentais à condução da vida humana estão sendo negligenciados na época do domínio da técnica: a compreensão histórica e a compreensão pelo diálogo. Em uma frente, o olhar científico tende a ignorar o que diz respeito à tradição, valores e história ao tentar promover saberes ideais e aplicáveis a qualquer situação, e em outra, dificulta o diálogo ao impor, com sua autoridade, uma única forma de discurso e de validação de ideias. A decadência supracitada é caracterizada por Gadamer como fruto da desproporcionalidade entre os valores das tradições vivas em decadência e a fé na ciência que passa a ser afirmada. Tal decadência diz respeito à perda dos vínculos que permitem que as pessoas estabeleçam laços entre si e convivam de forma solidária. O monólogo científico e as novas tecnologias têm levado a uma dificuldade para o diálogo, a um fechar-se ao outro.

Sobre as novas tecnologias, por exemplo, Gadamer analisa, em *A Razão na época da Ciência*, a forma como o telefone modifica as condições de conversação entre as pessoas, dificultando a disposição para o diálogo ao reduzi-lo apenas ao elemento sonoro, e ao promover uma forma de comunicação descontextualizada, uma vez que a interação não é criada num encontro entre as partes de forma natural, mas artificialmente a partir da chamada por parte de um dos interlocutores. O autor também aborda as novas tecnologias de escrita da época, anos 1970, como o telegrama, acusando-o por ter provocado a extinção do elemento poético e mais livre, característico das correspondências por carta até o século XIX, substituindo-o pela objetividade da informação curta e quase instantânea. Outro fenômeno identificado nesse diagnóstico é o da centralização da formação de opinião através dos veículos que disponibilizam a informação. Também o acesso à informação e a forma de transmiti-la parece sob o domínio da técnica e da utilidade. Entretanto, “algo que nunca cambiará es el hecho de que no es lo que pueden transmitir las máquinas lo que tiene auténtico valor informativo” (GADAMER, 2000, p.09).

Além do problema da redução da abertura para o diálogo pela polarização do acesso à informação, encontramos o problema do excesso das mesmas. Para Gadamer, este excesso gera um caos informacional. “O aumento do grau de informação, portanto, não significa, necessariamente, um fortalecimento da razão social. Parece mais correto que aí resida, precisamente, o verdadeiro problema: a ameaçadora perda de identidade do homem atual” (GADAMER, 1996, p.44). Evidentemente, tais críticas nos fazem pensar sobre as tecnologias ainda mais recentes que surgiram e trouxeram novas transformações nas formas de nos comunicarmos, tais como a internet e suas redes sociais, com suas novas práticas de publicação instantânea de textos, de postagens curtas e efêmeras como no caso do *facebook*, *twitter*, nos chats de conversação escrita como o *whatsapp*, nas imagens denominadas *memes*, nos *gifs* e *emojis* que hoje funcionam como signos para uma comunicação ainda mais rápida e de possibilidades de sentido predefinidas, nos quais estão presentes ainda menos elementos fundamentais a um verdadeiro diálogo.

Todas essas críticas muito se aproximam às que se fazem hoje nos debates educacionais. O problema do como lidar com o excesso de informações, como selecioná-las e como delas se apropriar tem sido central à

pedagogia contemporânea. Junto a isso, outra discussão recorrente nesse campo tem se voltado para as consequências do uso das novas tecnologias de comunicação sobre as capacidades de compreensão, interação e diálogo dos jovens. Por outro lado, não se pode fazer vista grossa para o fato de que o discurso técnico-científico domina a própria escola, o que pode ser constatado nos modelos de avaliação padronizados e de critérios universais. Nas técnicas de produção de texto ensinadas, com predomínio do modelo dissertativo-argumentativo que se aproxima do das produções acadêmicas e jornalísticas, e no modelo de aula monológica no qual o professor ensina utilizando-se do discurso científico e da forma de pensar que considera haver uma forma correta e universal de se expressar ideias válidas. E o problema não se restringe ao ensino básico, mas também reverbera no meio-acadêmico. Lembrando um pouco as marteladas de Nietzsche contra os eruditos universitários, Gadamer define a produção acadêmica atual como um mero seguir protocolos e conter riscos.

Si observamos los trabajos científicos que se presentan como tesis doctorales, es terrible constatar hasta qué punto esto se limita a la proliferación de especialidades. Circunstancialmente, puede dar lugar a fructíferas contribuciones científicas; pero, en tanto que actitud básica para abrirse camino y llegar a estar en casa en nuestro mundo, las experiencias decisivas y la propia capacidad de juicio y formación quedan muy restringidas. Hoy en día se trata más bien de adaptarse a lo que está en curso, de manera que uno no puede decir qué le parece algo, a no ser que pueda documentarlo en un libro. (GADAMER, 2000, p.09).

Com isso não se produz novos conhecimentos significativos. Joga-se o jogo tendo em vista seus objetivos burocráticos pré-definidos ou a simples execução do método por si só. Até mesmo os encontros promovidos em mesas-redondas são definidos por Gadamer como situações de diálogos semimortos (GADAMER, 2002, p.249).

Quanto à educação em nossa época, Gadamer apresenta um repertório de críticas que devemos ter em conta uma vez que desejamos encontrar meios de romper com seus problemas e pensar caminhos para a formação mais adequados à nossa conjuntura. O primeiro problema diz respeito justamente ao já mencionado risco da monologização do discurso que acaba por dificultar ou inviabilizar o diálogo. O modelo científico dominante impele o professor para

este modo. Numa perspectiva de origem iluminista, pressupõe-se que há um modo objetivo e universal de exposição de ideias para todos, uma vez que são racionais e capazes. Junto a isso, parece não haver problema em se ensinar os conteúdos a todos e a muitas pessoas ao mesmo tempo, resultando nas conhecidas cenas de salas de aula com quarenta ou cinquenta alunos enfileirados e metodologias unificadas. Muitas vezes o mestre sequer reconhece cada um. “Ni el professor puede reconocer al alumno dotado ni se pueden reconocer entre sí los que congenian. Es un ajetreo desesperante. Espero que algún día esta cosa cambie” (GADAMER, 2000, p.09). O grande problema desse modelo é que nele o diálogo torna-se praticamente impossível. As relações, quando as há, tornam-se superficiais e genéricas. Torna-se difícil a aproximação entre professor e aluno.

O modelo de ensino denunciado por Gadamer está em desacordo com o que a sociedade contemporânea precisa para lidar com seus problemas: desenvolver compreensão a partir da experiência de encontro e comunidade com o outro; uma verdadeira formação para viver em sociedades plurais e em constante conflito.

Tendo esse contexto em vista, junto aos problemas identificados por Gadamer a respeito do modelo de ensino em vigor, podemos vislumbrar para o quê se deve então propor a tarefa da formação em nossa época: a *Bildung* que se justifica à contemporaneidade é aquela que se coloca como tarefa fazer com que o indivíduo “ascenda à sua morada”, que ele aprenda a sentir-se em casa na sua cultura e nas interações que constrói. O ensino deve levar o jovem da perspectiva individual à universal, não simplesmente no que tange ao conjunto de teorias gerais das ciências, mas ao encontro da experiência daquilo que há de universal nas relações humanas.

Nesta forma de “educação hermenêutica” (marcada pela possibilidade de criar compreensões por meio da experiência mútua do diálogo) temos o sentido da educação ampliado, isto é, levado para além do modelo tradicional de metódico da educação tecnicista-cientificista. Cogitado o papel do professor, o discente de uma *práxis* hermenêutica é aquele que se faz na condição de um interlocutor na mediação dialógica do compreender, um companheiro de experiência (KAHLMAYER-MERTENS, 2011 p.179).

Em vez da verdade objetiva científica, universalidades validadas pelo diálogo de uns com os outros e com a tradição. Mais do que pronunciar fatos e controlar fenômenos, o indivíduo deve ser capaz de se entender com os demais.

A postura ética do diálogo proposto por Gadamer configura-se como uma via para os homens se encontrarem e se respeitarem em suas diferenças, burlando o esquema metódico que crê na homogeneização do humano. O diálogo hermenêutico enfrenta o reducionismo metodológico que engessa as práticas educativas. No assumir da postura ética do diálogo hermenêutico, rompe-se com as relações de domínio que se reproduzem nos vários espaços onde acontece a educação (GACKI, 2012, p.130).

Até mesmo o governar é definido por Gadamer não como um fazer, mas como um adaptar-se às circunstâncias. No entanto, esse se entender com os demais não configura processo passivo ou de simples concessão. O processo para o entendimento mútuo exige diálogo. E pode-se dizer que diálogo é sempre uma experiência hermenêutica na qual se procura interpretar o outro, o texto, o passado, etc., a qual não acontece de forma linear, mas que tem nas discordâncias, objeções, provocações, mal-entendidos, parte do seu acontecer. O jovem, então, deve ser preparado para lidar e se transformar a partir dos revezes característicos de toda troca com o outro, bem como deve se tornar capaz de contestar e de fazer perguntas.

Tal como lo veo, lo más importante sería tener la capacidad de contestar cuando se nos pregunta algo y ser, a la vez, capaces de hacer preguntas y recibir respuestas. Si yo tuviera algo que afirmar al respecto –lo que, en verdad, no es el caso– diría que en los planes de estudios, por cada 45 minutos de clase en lenguas extranjeras se deberían reservar como mínimo 10 para preguntas. Esto sería un plan de estudios indeterminado de primera categoría (GADAMER, 2000, p.06).

O ensino exige frustração de expectativas, exige que se faça hoje, por exemplo, a própria crítica da hegemonia do pensamento científico em nossa sociedade. Exige que se ponha frente ao aluno a fragilidade e a insegurança na qual vivemos; que este reconheça que já não existe mais instância segura no mundo. “Novas experiências exigem necessariamente, ao compor a essência histórica do homem, a frustração de muitas expectativas” (RAJOBAC, 2012, p.06).

Para além da técnica, do domínio de conteúdos e competências, de acordo com Gadamer é tarefa fundamental do ensino uma preparação para a *práxis*.

A linguagem existe só no diálogo e o diálogo enquanto postura ética nos exige, enquanto educadores, muito mais que a posição anacrônica, irresponsável e sedutoramente confortável de transmissores de conhecimento. O aluno, o educando, o outro que nos interpela, tem algo a dizer. O ato educativo não é o ato de entrega de uma mercadoria com a qual não temos qualquer relação. O ato educativo, por óbvio, também não é um movimento salvacionista, porém, estamos vinculados as suas consequências no mundo da vida. (GACKI, 2012, p.130).

Aqui não se trata de um conjunto de saberes capazes de orientar ações, mas sim do desenvolvimento de uma capacidade reflexiva que torne o jovem capaz de realizar a correta antecipação e escolha na medida em que as situações se lhe apresentem; uma capacidade de decidir-se a favor e contra algo, uma capacidade de reflexão dialética que não ignora o querer e as motivações das pessoas. Gadamer fala de uma preparação para o reconhecimento daquilo que permanece em meio à mudança, e de uma relação com as conjunturas atenta a isso.

Trata-se antes de uma retificação de nossa consciência que deveria reaprender a perceber por trás do que se modifica e do que podemos e devemos transformar o inalterável e o real. Creio que tanto o conservador quanto o revolucionário necessitam igualmente da retificação de sua consciência. As realidades imutáveis e estáveis – nascimento e morte, juventude e velhice, pátria e estrangeiro, vínculo e liberdade – exigem ser acatadas por parte de todos. Essas definem o espaço de jogo dentro do qual os homens podem planejar e estabelecer os limites de suas possibilidades (GADAMER, 2002, p.204).

Estas são questões filosóficas que sempre remontam ao contexto da tradição que as coloca, mas que se mostram universais entre os humanos, e que não mudam mesmo em meio às transformações promovidas pela técnica. Aquilo que permanece é justamente o que determina o campo de jogo no qual os humanos podem planejar e estabelecer limites para as suas atuações.

Em curtas palavras, estamos falando de uma educação que toma como objetivo o favorecimento da capacidade de diálogo, de reconhecimento da individualidade na tradição, do entendimento mútuo, da tomada reflexiva de decisões e, com tudo isso, de um ganho de liberdade na atuação, o que nos leva a constatar que a filosofia - e mais especificamente a hermenêutica, de acordo com Gadamer – deve ser reivindicada como base do processo formativo.

Capítulo 5: Para o quê devemos formar

5.1 A formação entre o jogo e o campo de batalha

A partir da análise e crítica de suas respectivas conjunturas podemos compreender melhor o sentido do que Nietzsche e Gadamer têm em mente como proposta de formação, e também inferir o modelo de educação defendido por cada um. Em comum, a crítica da redução do pensamento à instrumentalidade técnica, a impossibilidade de se educar bem em um sistema no qual os professores atendem muitos alunos ao mesmo tempo, sem uma relação próxima com o aluno, e sendo regidos pelo mesmo modelo instrumental da eficácia e da monologização. Por fim, a defesa da centralidade da filosofia como forma de romper com a decadência em que nos encontramos. Apesar da aparente proximidade de pensamento que estes pontos em comum fazem supor, as semelhanças entre os autores esbarram em limites claros dos quais estamos nos aproximando. Por isso trataremos agora de elucidar melhor as principais distinções nas concepções de formação e educação destes filósofos, caminho que permitirá identificar que proposta de abordagem filosófica melhor se adequa ao contexto e necessidades que encontramos no ensino hoje.

Bildung é o conhecido termo alemão usualmente traduzido por formação. No sentido mais literal, aponta para o ato de dar forma a algo.

O termo *Bildung* deriva de *Bildung* que, no alemão arcaico, significa a forma de uma ideia ou ideia figurativa. Mas, *Bildung* é um termo que, há aproximadamente duzentos anos, foi incorporado nos debates em torno da educação e da cultura. Conjugua *Bild* e *ung*. “*Bild*, em geral, significa contorno, imagem ou, mais precisamente, forma – e o prefixo – *ung* assinala o processo segundo o qual essa forma seria obtida, o que nos permitiria traduzi-la em português por *formação*”¹⁶ (LAGO, 2011, p.24).

Da maneira mais abrangente possível, podemos aceitar que o conceito se refere a um projeto de construção de uma pessoa. Partindo da perspectiva de que o ser humano não nasce pronto ou possui um caráter pré-definido, torna-se

¹⁶ Cf: BRITTO, 2011, p. 1.

necessário o processo de formação; necessário não como um imperativo moral, mas como algo que não poderia deixar de ser. Por essa leitura, a formação pode ser tratada como algo natural e universal, como algo presente em qualquer comunidade humana, de forma institucionalizada e consciente ou não, mas que se apresenta de formas expressivamente distintas em cada contexto. A universalidade da formação na sua relação com a variedade de contextos e formas que encontramos nos conduz a perguntas basilares como: o que se quer com a formação (formar para o quê)? Que ser humano se quer formar? E de que maneira a formação deve acontecer?

Embora a primeira pergunta possa apontar para um sentido mais geral e a segunda nos direcionar ao indivíduo, ambas estão inevitavelmente imbricadas. Quanto à terceira, faz sentido pensar que só pode ser satisfatoriamente respondida a partir do esclarecimento das anteriores. Ao menos é assim que deveria acontecer: o modo de fazer da educação condicionado a sentidos e projetos de formação legitimados – através de discursos e perspectivas construídas reflexivamente e socialmente. Analisar as propostas de formação de Nietzsche e Gadamer é uma possível via para buscar tal legitimação. Em diálogo com as divergentes e, em alguns aspectos, opostas noções de *Bildung* desses autores, estruturadas a partir de análises igualmente distintas de suas épocas, procuraremos fundamentar um possível sentido para a formação na nossa conjuntura e então responder de alguma forma à terceira pergunta sobre o modo de fazer.

Tendo em vista o que foi discutido sobre a relação do ser humano com a linguagem e com a história, é perceptível a ênfase do pensamento nietzscheano no sentido da ruptura, com foco no indivíduo, enquanto Gadamer a todo o momento destaca a importância de um movimento de resgate da tradição e da necessária ligação do indivíduo com a mesma. Ambos afirmam a centralidade da linguagem como forma de produção de compreensão, e da história ou tradição como elemento fundamental ao modo de ser do ser humano. E embora ambos defendam a essencialidade do conhecimento como interpretação e, conseqüentemente, a ausência de verdades absolutas, Nietzsche exalta a criação, a ficção, a invenção artística como forma autêntica de produção de saber, destacando o caráter metafórico e ilusório da linguagem. Quanto à história, apesar de guardar o justo valor à lida com o passado, condena o

excesso característico da maneira como o *antiquário* o faz: venerando o passado, cristalizando-o, sufocando a vida presente. Consequentemente, valoriza a *história crítica* a serviço da ruptura. Reconhecemos aqui um destaque para a história *monumental*, a dos grandes inspirando novos espíritos-livres, e para a história *crítica*, capaz de incitar rupturas impiedosas e mais radicais com o passado.

Gadamer, por sua vez, apesar de reconhecer a inexistência de parâmetros objetivos para uma verdade nos moldes tradicionais, defende a possibilidade de superação do relativismo e o alcance da universalidade no conhecimento; não uma universalidade metafísica, mas construída na dinâmica da interpretação e do diálogo. Uma noção de universalidade que, como veremos mais detalhadamente à frente, se constrói no processo de troca que se dá na interpretação e no diálogo, no qual aquilo que é comum – entre o intérprete e o texto ou entre os participantes no diálogo – vem à tona. Dessa forma, trata-se de uma universalidade sempre estabelecida na conjuntura, e nunca de forma absoluta ou desprendida da temporalidade. Em lugar de conteúdos tomados como universais, a hermenêutica procura o universal ontológico da compreensão, ou o seu modo de ser fundacional. Isto é o que pode ser tomado como universal em Gadamer.

Tanto na linguagem da conversação, quanto na da poesia, e na da interpretação, mostrou-se que a linguagem possui uma estrutura especulativa, que não consiste em ser cópia de algo dado de modo fixo, mas num vir-à-fala onde se enuncia um todo de sentido. (...)

Agora estamos em condições de compreender que essa cunhagem da ideia do fazer da própria coisa, do sentido que vem-à-fala, aponta para uma estrutura ontológica universal, a saber, para a constituição fundamental de tudo aquilo a que a compreensão pode se voltar (GADAMER, 2014, p. 612).

A linguagem consolidada no mundo da vida e a tradição são, assim, base para qualquer compreensão e possibilidade de busca da verdade. Apesar de as ideias consideradas verdadeiras se modificarem com o tempo, seu enfoque não está na possibilidade de uma suposta criação livre e desprendida, mas sim no campo de atuação que se dá na relação com a tradição e pela linguagem, a partir das quais surgem noções validadas e que podem ser consideradas universais. Conhecer é, para Gadamer, o resultado de uma apropriação na conjuntura e com o outro, enquanto para Nietzsche, conhecer já é sempre criar,

especialmente num processo em que a solidão do indivíduo é realçada. Não é que não se possa falar em apropriação na proposta de Nietzsche ou de criação no caso de Gadamer. Os dois movimentos se encontram presentes em ambas. Se apropriar ou criar foram empregados aqui apenas como forma de destacar o que cada um parece enfatizar. Para tornar o contraste mais evidente, lembremos que, se por um lado Nietzsche retrata essa relação como um “entrar no campo de batalha”, numa relação de confronto com o passado e na busca pela reconfiguração e da criação de novos valores e interpretações, Gadamer fala em “participar do jogo”, um jogo cuja partida já se encontra em andamento, que possui regras definidas e não tão maleáveis, e no qual o indivíduo deve aprender a imergir. No primeiro, a formação como preparação para o enfrentamento, no segundo, para o envolvimento.

Larrosa defende a tese de que a perspectiva de Nietzsche chega ao ponto de “explodir a *Bildung*” (LARROSA, 2007, p.44), o que significa afirmar que o filósofo teria rompido com qualquer sentido de formação no sentido tradicional. O máximo que poderíamos encontrar em seu pensamento é a indicação de que devemos estimular no jovem o cultivo de uma disposição para a autocriação sem, no entanto, atuar no sentido de incutir nele qualquer característica ou modo de ser; um “não aspirar a nada determinado” (LARROSA, 2007, p.65). Larrosa desenvolve sua análise da *Bildung* nietzscheana – ou da ausência da mesma – tomando como fio condutor a máxima de Píndaro “torna-te o que tu és”. “Chega a ser o que tu és! Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até a sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades” (LARROSA, 2007, p.39). A expressão aparece em diversas passagens da obra de Nietzsche e, para o comentador, se mostra capaz de sintetizar o que o filósofo toma como aspiração à qual o ser humano deve se entregar. “Que alguém se torna o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o que é” (Nietzsche, 2001-b. §9). Apesar do que possa parecer, “tornar-se o que se é” não significa descobrir a sua essência pré-existente e agir de acordo com ela, como poderia sugerir uma leitura socrática no molde do “conhece-te a ti mesmo”. Nenhuma verdade hiberna no interior do sujeito aguardando ser desvelada. Também guarda grande distância da proposta kantiana, do *sapere aude*:

A ilustração é a saída do homem de sua autoculpável minoridade. A minoridade significa a incapacidade de servir-se de seu próprio entendimento sem a ajuda de outro. Um sujeito é culpável desta minoridade quando a causa dela não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e valor para servir-se por si próprio dele sem a ajuda de outro. Sapere aude! Tem valor de servir-te de teu próprio entendimento! Eis aqui o lema da ilustração. (KANT, 1988, p.9)

Apesar do teor convocatório do sujeito a assumir suas próprias decisões, a proposta kantiana pressupõe uma universalidade para a razão e, por consequência, uma capacidade potencial em todo indivíduo de alcançar o esclarecimento como forma adequada de uso do juízo.

A versão nietzscheana da máxima de Píndaro sugere, numa contradição intencional, que nós nos esforcemos por nos tornar aquilo que ainda não somos, a nos moldar de tal forma que em algum momento passemos a sentir o que nos tornamos como algo próprio, uma obra autoral, e não um efeito das determinações externas.

o conceito nietzschiano de *Bildung*, enquanto ligado ao *Agón* grego, permite excluir qualquer posição oscilante entre a indiferença e a utilidade. Em termos de valores, remete à criação, já que, ao recusar a igualdade em uma medida de proporção, passa a requerer a diferença como elemento definidor seja do tratamento humano, seja das circunstâncias (AZEREDO, 2010, p.28).

O ser humano comum se forma de modo a se encaixar nos valores e ideias partilhadas pelos seus. “Nós, porém, queremos nos tornar aqueles que somos – os novos, únicos, incomparáveis, que dão leis a si mesmos, que criam a si mesmos!” (NIETZSCHE, 2001-a, §335). Esta afirmação na qual ressoa um tom imperativo evidencia duas características do que corresponderia a uma *Bildung* nietzscheana, a noção de se formar para ser um criador de si mesmo, e a proposta de uma formação focada no indivíduo, e não na comunidade. O autor abre fogo contra o espírito gregário no ser humano. Condena a submissão à tradição, aos costumes e aos valores vigentes.

Está começando a construir uma oposição entre o homem como animal gregário, homogêneo, maciço, intercambiável, exterior. E vai estabelecer a questão da subjetivação como uma luta entre o convencionalismo do agrupamento e a ânsia da singularidade do indivíduo (LARROSA, 2007, p.49).

O movimento do tornar-se o que se é deve começar justamente pelo negar o que se é. “Defende a “solidão heroica” no processo contra a aceitação e imersão no presente, contra qualquer pretensão de universalidade ou de formação para a participação no que é comum; ele ataca a própria noção de humanidade. Seu objetivo é a construção da singularidade, por isso seu enfoque, evidentemente, no indivíduo.

Se não há um modo de ser específico a ser buscado, na educação os professores não devem ser tomados como aqueles que possuem saberes a transmitir. Antes, devem ser utilizados como pretextos para a experimentação de si, assim como ele mesmo mostra ter feito com Schopenhauer e Wagner¹⁷. A formação se aproxima do modo de fazer da arte. O indivíduo deve aprender a se tornar poeta da própria existência, a imprimir estilo ao caráter. Não se pode erigir qualquer método, apenas sugerir e instigar uma atitude. Provocar a veia artística e também filosófica em seu sentido mais visceral, o de destruidor e criador de ideias e valores. Não havendo verdade a ser buscada, aplica-se ao processo formativo o critério nietzscheano da potencialização da vida. Se tudo é ficção, pode-se apenas distinguir ficções boas e más, sendo estas aquelas que diminuem, e aquelas as que aumentam a vitalidade. A única meta da educação deveria ser “eleva o ser humano à sua máxima intensidade vital” (LARROSA, 2007, p.60), sem modelos prontos e sem tentativas de controle e de previsão.

Bem diferente da explosão da *Bildung* nietzscheana, a noção de formação que Gadamer apresenta em *Verdade e Método* toma como tarefa a elevação à universalidade e uma espécie de reconexão com a tradição e o senso comum. Partindo com Nietzsche de uma perspectiva não-metafísica de verdades absolutas, compreende também que o ser humano não possui uma natureza fixa e nem uma essência a ser desvelada. Para ele então a formação não consistiria na tarefa de desenvolver um caráter intrínseco ou incutir valores atemporais. Mas no lugar do tornar-se o que se é encontramos a ideia de que o ser humano não é por natureza o que deve ser, e que aquilo que o sujeito assimila, integra-

¹⁷ É conhecido que o filósofo Arthur Schopenhauer e o compositor Richard Wagner foram duas das principais influências e motivadores do pensamento nietzscheano. Em relação a ambos houve um movimento inicial de aproximação, seguido de uma violenta ruptura. Não obstante, em *Schopenhauer Educador* Nietzsche afirma que essas figuras lhe serviram como mestres nos moldes do que ele mesmo defende para a sua concepção de educação: mestres que ensinam pelo exemplo, mestres que inspiram pela sua grandeza e independência.

se nele. “Não há um eu real e escondido a descobrir. Atrás de um véu sempre há outro véu” (LARROSA, 2007, p.64): assim como em Nietzsche, para Gadamer também não há nenhum modelo predefinido a ser buscado pela formação, mas talvez em Gadamer encontremos ao menos o desenvolvimento de uma atitude como meta da educação.

Toda a discussão anterior sobre interpretação, verdade, e sobre as críticas que Gadamer faz à hegemonia do modelo de pensamento científico na atualidade deixa claro que, tal como no que diz respeito ao saber das humanidades e à prática de vida, a compreensão deve transcender a monologicidade e a tendência à metodologização, o mesmo valendo para a formação. Em outras palavras, a formação é algo que está para além da técnica. Formar não é transmitir conteúdos acumulados e tampouco simplesmente ajudar a desenvolver competências. Para Gadamer, ela é meio para a elevação à universalidade, para que superemos a compreensão focada no indivíduo. “Elevação à universalidade não se reduz à formação teórica nem significa apenas um comportamento teórico em oposição a um prático” (GADAMER, 2014, p.47). Ela não deve estar submetida a qualquer raciocínio utilitarista como o da formação para o mercado de trabalho. De acordo com o autor, a formação “não conhece nada exterior às suas metas estabelecidas” (GADAMER, 2014, p.46).

Assim como afirma Nietzsche, para Gadamer os caminhos da formação não podem ser submetidos a modelos gerais e fixos. Entretanto, o que leva aqui a essa conclusão não é o imperativo de romper com o que está estabelecido, mas sim o fato de que o que está estabelecido se encontra em constante transformação, é diferente em cada época e sociedade, e ao fato de que a vida de cada pessoa com o seu contexto será sempre uma experiência única e um processo nunca acabado. Enquanto Nietzsche aponta para a singularidade do indivíduo e seu afastamento combativo da conjuntura que o cerca, e enquanto a ciência propõe uma universalidade excessivamente abstrata, fundamentada no rigor de seu método, Gadamer defende a formação como processo de alcance de uma universalidade a partir da experiência direta na dinâmica do mundo da vida. Nesse sentido, cada indivíduo já se encontra a caminho da formação. “O homem se caracteriza pela ruptura com o imediato e o natural, vocação que lhe é atribuída pelo aspecto espiritual e racional de sua

natureza. ‘Segundo esse aspecto, não é por natureza o que deve ser’, razão pela qual tem necessidade de formação” (GADAMER, 2014, p.47). Seja qual for a conjuntura em que ele esteja inserido, natural é o seu movimento de tentar compreender a atuar em relação com o que encontra. Formar não deve ser compreendido como uma retirada do indivíduo de seu estado natural rumo à cultura. Não se trata de acrescentar algo de que o ser humano não dispõe originariamente, mas de melhor conduzir o seu movimento natural de autoconstrução na relação travada com o mundo. De qualquer forma, o ser humano já sempre interpreta, procura dar sentido ao que encontra à sua frente. Sejam acontecimentos que experimenta diretamente, trocas com outras pessoas ou informações com que se depara através dos diversos meios de comunicação disponíveis.

Deveríamos então pensar a educação como uma prática ou conjunto de práticas que visa melhor conduzir o aprendiz no caminho da compreensão, da participação comum e da citada elevação à universalidade. Vale ressaltar que, uma vez que a noção de universalidade em Gadamer não coincide com a concepção tradicional ou científica, o que o autor tem em mente é algo relacionado àquilo que é encontrado de comum no diálogo e entendimento com o outro. Este é o sentido comum que pode ser tomado como universal, ainda que não absoluto. Pode-se dizer que o ser humano inicia sua formação com um movimento de ser conduzido para além do imediato. Ela exige o sacrifício do que é particular em favor do universal.

O trabalho é a cobiça inibida. Ao formar o objeto, portanto, enquanto age ignorando a si e dando lugar a um sentido universal, a consciência que trabalha eleva-se acima do imediatismo de sua existência rumo à universalidade (GADAMER, 2014, p.48).

Gadamer retoma a descrição hegeliana da consciência laboral¹⁸, pela qual o indivíduo se torna capaz de por de lado seus interesses mais imediatos, reconhecendo a importância de se empenhar em atividades que levam a resultados mais amplos, posteriores, e cujo resultado ou benefício afetará outras pessoas. “Na ‘Fenomenologia do Espírito’ Hegel desenvolve a gênese

¹⁸ Cf. HEGEL, 2001, p.126; GADAMER, 2014, p.48.

de uma autoconsciência livre ‘em si e para si’ e mostra que a essência do trabalho é formar a coisa, e não deformá-la” (GADAMER, 2014, p.48).

Gadamer afirma que a formação inicia e segue incessantemente como uma condução para além do imediato e - indo diretamente de encontro à proposta nietzscheana - para além do individual. “A formação como elevação à universalidade é pois uma tarefa humana. Exige um sacrifício do que é particular em favor do universal” (GADAMER, 2014, p.48).

Contra o enfoque no indivíduo e na singularidade, encontramos uma proposta que enfatiza a compreensão compartilhada, o autoconhecimento e a prática de vida na relação com o outro. Trata-se de uma proposta formativa capaz de ajudar o indivíduo a ver a si mesmo e seus fins privados com distanciamento, ou a ver a si como os outros o veem. Formar-se deve ser fundamentalmente aprender que o diferente também tem a sua validade, é reconhecer no estranho o que lhe é próprio. Em contraste com o tornar-se o que se é, podemos ressaltar a proposta do “retorno a si mesmo a partir do ser-outro” (GADAMER, 2014, p.50). Além disso, a formação é para Gadamer um conceito genuinamente histórico e com foco na conservação. “Na formação adquirida nada desaparece, tudo é preservado. A formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da ‘conservação’ o que importa para a compreensão” (GADAMER, 2014, p.47). Costumes, língua, instituições são elementos que indicam substância prévia a que se deve aspirar, nos moldes da já mencionada participação no jogo que já sempre encontramos. A consciência deve ser formada num sentido universal e comunitário no qual ressoa um amplo contexto histórico.

No exercício da interpretação e do diálogo com aquilo que causa estranheza é que se deve encontrar a universalidade. Uma universalidade que em última instância não é mais do que a compreensão dos possíveis pontos de vista de outros. Em suma, a essência da formação humana é, para Gadamer, tornar-se um ser espiritual no sentido universal.

5.2 Entre o espírito livre e o homem experimentado, que ser humano desejamos formar?

A partir das conjunturas analisadas criticamente por Nietzsche e Gadamer, e das suas respectivas propostas de formação, podemos finalizar esta contextualização a respeito da visão destes autores sobre a educação procurando identificar quem deve ser o indivíduo a ser formado, ou melhor, a que modelo de ser humano a educação deve aspirar de acordo com um e outro. Podemos começar sintetizando o ideal nietzscheano através do conceito de “espírito livre”. Esta expressão aparece em passagens de diversas obras do filósofo, com especial destaque para o livro *Humano, Demasiado Humano*¹⁹, uma obra dedicada aos espíritos livres, para o capítulo que recebe este nome em *Para Além do Bem e do Mal*, e para a obra *Ecce Homo*, na qual Nietzsche evidencia seu próprio percurso formativo e criador na busca de, ele mesmo, se tornar um espírito livre.

Por sua vez, encontramos no *homem experimentado* de Gadamer o conceito que melhor parece reunir as qualidades do ser humano que o autor erige como ideal a partir de uma formação hermenêutico-filosófica. Tal expressão não é repetida à exaustão como a correspondente nietzscheana, nem recebe o mesmo destaque no interior da obra. Pode até mesmo passar despercebida apenas como uma junção de palavras ocasional em discussões sobre assuntos mais amplos. No entanto, por mais que não tenha recebido a dedicação de uma obra integralmente voltada para a sua análise, uma investigação mais detida é capaz de mostrar, sem grande dificuldade, tratar-se a expressão de uma intuição importante no interior do pensamento gadameriano. Nas curtas passagens onde encontramos a expressão, a figura do homem experimentado é apresentada como o objetivo, a realização, a consagração do indivíduo que mergulha no exercício da hermenêutica e a partir dela se transforma, incorporando uma determinada atitude que pode ser tomada como o modelo de quem se deve procurar formar através da educação.

Ambos os modelos encontram em comum uma oposição ao dogmatismo e a proposta de uma abertura constante. Mais uma vez surge a imagem do

¹⁹ NIETZSCHE, 2001-c.

campo de batalha ao delinear a atitude do espírito livre. A este poderia ser aproximada a figura do guerreiro, aquele que enfrenta as determinações externas, os valores e costumes de forma dura, ainda que a custo de grande sofrimento. E o objetivo dessa dolorosa luta em muito se difere do ideal de felicidade branda típica do merceeiro e natural às vacas, da satisfação calma e segura. O caminho do espírito livre se mantém completamente indeterminado. A incerteza é um sentimento que necessariamente acompanha o espírito livre. Ele não quer a falsa felicidade dos conformados, mas sim a intensidade de estar sempre a perigo enquanto constrói a si mesmo; numa corda bamba, como na cena apresentada no seu *Zarathustra*²⁰. Enquanto sentimento característico dos modelos de ambos os autores, podemos destacar o amor-fati e o sentimento trágico para o espírito livre, um sentimento de amor e gratidão à vida como um todo, uma satisfação de quem consegue responder afirmativamente ao “teste” do eterno retorno e de quem se reconhece como grande e a quem os demais devem reverência.

Semelhante ao indivíduo, como dito, um povo nobre ‘diz sim à vida’ e demonstra ‘um triunfante sentimento de bem-estar consigo e com a vida’, com o que passaria facilmente no teste do eterno retorno: as mesmas imagens, a mesma lógica, o mesmo entusiasmo de Nietzsche com a autoafirmação do singular, em detrimento do universal. (MATTOS, 2007, p 239).

No que diz respeito ao homem experimentado, o que se evidencia é o sentimento de pertencimento, de estar ligado por um sentido comum ou, sintetizando em um único termo, o sentimento da solidariedade. Do homem experimentado também faz parte a experiência do confronto, mas trata-se então de um pôr-se em questão no encontro com a alteridade, de um contato que também provoca abalo, incerteza, incômodo e, seguramente, algum sofrimento. No entanto, a tônica da experiência recai em Gadamer mais na abertura e na participação do que na batalha.

Ao espírito livre, a postura de ataque frontal às ideias sedimentadas, como meio de permitir a criação de novos valores. No homem experimentado, a atitude crítica que não se confunde com o radicalismo cético, mas que

²⁰ NIETZSCHE, 2003-b

permite ao sujeito experimentar sempre novas perspectivas e se transformar a partir do encontro com elas.

Ao descrever seus modelos de ser humano, ambos retomam suas críticas ao domínio do modelo científico-objetivista e deixam claro não se tratar o homem bem formado nem do erudito, nem do jornalista, nem do especialista ou do técnico. A formação não deve ter como meta principal transmitir conteúdos acumulados de saber, ou tornar o aluno proficiente no manejo de técnicas. Para Gadamer, por exemplo,

a consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos “experimentado”, não consiste em saber tudo nem em saber mais que todo mundo. Ao contrário, o homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência (GADAMER, 2014, p. 465).

A preocupação dos dois autores ultrapassa o âmbito utilitário. Para Nietzsche, trata-se de recuperar a cultura da decadência agravada na modernidade; trata-se de reerguer uma sociedade cujas ideias e valores voltem a estar de acordo com a afirmação da vida. Para Gadamer, urge recuperar entre as pessoas a experiência do vivido, algo que se encontra além do fragmentado olhar técnico-científico, algo que perdemos com a sua hegemonia recente, e que deve ser resgatado em favor de melhores formas de convívio e construção conjunta de sentido para a vida.

A própria experiência jamais pode ser ciência. Ela detém uma oposição insuperável frente ao saber e frente àquele ensinamento que provem de um saber geral teórico ou técnico. A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências (GADAMER, 2014, p. 465).

Além da imagem do guerreiro que enfrenta o *status quo* sem desviar do sofrimento necessário a tamanha empreitada, o espírito livre se inspira também no arquétipo do artista, daquele que vive e que cria a si mesmo como obra de arte, que produz de si uma obra original e singular. Singularidade é também uma palavra chave nesta discussão. Ela aparece praticamente como um imperativo para o espírito livre e para o processo educativo. Que cada um seja

levado tanto quanto possível aos limites de suas potencialidades, sejam elas quais forem, que cada um seja instigado a tornar-se o que se é, tornar-se um ser único e singular.

Trilhando um caminho diferente, Gadamer propõe para o seu homem experimentado o grande objetivo da escuta do outro. “Pertencer-se uns aos outros quer dizer sempre e ao mesmo tempo poder-ouvir-se-uns-aos-outros” (GADAMER, 2014, p. 472). Como afirma Raimundo Rajobac, dessa forma, “o homem experimentado não é mais o preso aos dogmas metodológicos da certeza científica, mas o que, consciente da abertura mútua, reconhece a alteridade do outro mais em sua estranheza que em sua familiaridade” (RAJOBAC, 2017, p.08). Para compreender adequadamente o conceito de homem experimentado, devemos ter em mente a relação contínua e aberta que este experimenta com o outro e com a tradição.

Estar aberto à tradição é o mesmo que estar aberto de maneira mais decisiva aos demais indivíduos que compartilham dessa mesma tradição. Assim como a consciência histórica faz o homem experimentado estar mais aberto ao que pode sobrevir do transcurso histórico da experiência, ela também proporciona um novo modo de pertencer aos outros homens que compartilham de uma tradição (SOUZA JUNIOR, 2015, p.23).

O modelo de ser humano gadameriano não é então aquele que se coloca acima dos valores estabelecidos, mas o que procura lidar com eles a partir do exercício da compreensão na experiência. Assim ele se torna um intérprete atento todo o tempo. Torna-se um jogador que compreende as regras do jogo nos seus sentidos constituídos historicamente e em conjunto e que, sendo capaz em alguma medida - e quando parecer fazer sentido no próprio jogo - de também tornar-se força decisiva para a transformação das próprias regras.

“A pessoa a quem chamamos experimentada não é somente alguém que se tornou o que é através das experiências, mas alguém que está aberto a experiências” (GADAMER, 2014, p.465). Fica nítido que a ênfase Gadameriana se encontra mais na abertura do que na autoconstrução. O homem experimentado “reconhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano” (GADAMER, 2014, p.467). Forma-se para uma certa postura perante o mundo, mas não é possível predizer que caminho deve seguir aquele que se forma. “Seu fim não é, portanto, nenhum *télos* colocado fora da história,

mas sim a vinculação mais produtiva ao próprio curso histórico, que está sempre voltado para o futuro, mas só se mantém porque nesse *continuum* também fortalece seu enraizamento no passado” (SOUZA JUNIOR, 2015, p.24). Isso quer dizer que, assim como no caso do espírito livre, não pode haver para o homem experimentado objetivos prévios relacionados à sua atuação.

Outrossim, diferente do homem experimentado, o espírito livre só pode existir como exceção. Sua consciência é algo que poucos são capazes de alcançar. Tanto é assim que na análise nietzscheana da educação a sociedade e seus costumes devem ser vistos como meio para a formação do indivíduo soberano, e não como fim em si. Seu modelo de educação estaria voltado para a formação destes poucos capazes de se destacar. O espírito livre é o ideal para a sociedade, mas não o modelo para todos os indivíduos na sociedade. Por outro lado, o homem experimentado pode ser defendido como modelo a ser universalmente buscado na formação. De maneira muito ampla, como já mencionado, não se trata aqui de desenvolver algo novo no ser humano ou uma suposta instância superior e rara, mas trata-se muito mais de recuperar um modo originário de ser que fora perdido ou ao menos enfraquecido com as transformações recentes a que temos sido submetidos. Ao contrário do que possa parecer (a imposição de um diagnóstico da modernidade ocidental seguido de um prognóstico sobre a educação que arbitrariamente se impõe como universal) podemos inferir com Gadamer que sua proposta de homem experimentado, para quem o sentido da vida é demarcado pela experiência e pelo exercício da interpretação na lida com o outro, corresponde a um modo elementar do ser humano que apenas se diferencia ao se concretizar de maneiras diferentes de acordo com a conjuntura encontrada. Afinal, qualquer comunidade humana cria relações de troca e de compreensão a partir do mundo vivido. Sua proposta aponta então para uma espécie retomada, justificada pelos prejuízos (ecológicos, de convívio e de apropriação de sentido) que o modelo de pensamento pelo qual temos nos enveredado tem provocado.

O que nossa civilização apresenta de específico foi ter justamente nos afastado deste lado tipicamente humano ao investir com tamanha intensidade na unilateralidade do discurso técnico-científico. Então, na verdade, poderíamos pensar em um processo inverso: o de uma proposta educacional

que procura recuperar algo de universal ao ser humano, ao menos uma postura, e reintegrá-la ao modo de ser do sujeito contemporâneo ocidental.

Eis no espírito livre e no homem-experimentado os modelos de ser humano formados de acordo com as propostas de Nietzsche e de Gadamer. Em qual deles podemos encontrar a postura mais defensável para fundamentar, em nossa conjuntura, o exercício de uma abordagem filosófica no ensino?

5.3 A decisão pela solidariedade

Na descrição do espírito livre nietzscheano percebe-se clara a defesa de uma independência, de uma libertação frente as determinações externas.

O indivíduo que vingou, para usar outra expressão recorrente do filósofo, é justamente aquele indivíduo onde a superficialidade, apagando-se, teria servido de ‘ponte’ para a passagem do ‘espírito’ ao ‘além-do-homem’, este estado de ânimo, por assim dizer, de que todo ressentimento foi afastado (MATTOS, 2007, p 234).

Enquanto espírito livre, deve aprender a vagar pelo mundo sem dele tornar-se refém, sem que sua perspectiva seja contaminada pelas determinações externas. É claro que o bom leitor de Nietzsche compreende a performatividade por trás do seu estilo. O filósofo não é ingênuo a ponto de desconsiderar a relação necessária do indivíduo com o seu contexto, e isso o vimos mais detidamente no capítulo anterior sobre a lida com a história. De todo modo, ao enfatizar a ruptura e a criação de algo indefinido e desprendido, Nietzsche pode tornar-se alvo de críticas quanto à impossibilidade radical de sua proposta. Em sua tese *Nietzsche e o Primado da Prática: um espírito livre em guerra contra o dogmatismo*, Fernando Costa Mattos sugere uma contradição entre o que se poderia entender como a existência de “dois Nietzsches” (MATTOS, 2007, p139). O primeiro seria este, o provocador, o que afirma a possibilidade de o indivíduo superar a si mesmo e libertar-se dos valores dominantes. O outro Nietzsche seria aquele que propõe toda a realidade como sendo resultado da vontade de potência, perspectiva na qual qualquer decisão ou noção de liberdade seria impossível. Assim entrariam em conflito irresolúvel o Nietzsche psicólogo e o Nietzsche observador.

Com seu ideal do espírito livre e seu foco no indivíduo e na singularidade, podemos arriscar uma linha de interpretação que, ao invés de colocá-lo como uma ruptura, e tomar Nietzsche como um impulsionador do pensamento contemporâneo, toma-o na verdade como uma espécie de filósofo “ultramoderno”. Nessa leitura, por mais que em outros aspectos o filósofo tenha realmente superado o olhar moderno com seu impiedoso martelo, no que diz respeito ao seu ideal de ser humano e modelo de formação pode se

considerar que sua proposta apenas acentua a lógica moderna, elevando-a de forma radical. Apesar de ser um crítico ferrenho da modernidade, ele mesmo se encontra imerso no modelo de pensamento de sua época. Sua crítica propõe como solução uma radicalização do pressuposto iluminista: a capacidade humana de tornar-se autônomo, de pensar por si mesmo. Rompe com a visão estruturalista do sujeito, mas não com a crença de que este é capaz de erigir apenas de si suas próprias normas de conduta. Entre o sujeito kantiano do imperativo categórico²¹, e o espírito livre, a diferença residiria em que as normas afirmadas pelo sujeito não serão as mesmas para todos, ou seja, não são universais, mas a mecânica de produção interna e desenraizada de valores não parece tão diferente como costumamos interpretar. Valoroso método desenvolvido por Nietzsche que nos ajuda a compreender o desenvolvimento de ideias e valores na história ao mostrar que estes não possuem uma essência fixa, mas que tem seus significados e valorações constituídos a partir das disputas de poder em cada época, a genealogia, ela própria, é utilizada com a finalidade maior de promover uma ruptura que nos eleve além do bem e do mal, a uma condição apartada de toda a dinâmica que o próprio método propõe compreender. É claro que esta interpretação de Nietzsche pode parecer um pouco radical, mas de forma alguma pode ser descartada como incorreta. Ela força a perspectiva nietzscheana até aproximá-la de alguns de seus maiores adversários filosóficos: Kant, com seu sujeito transcendental, e Platão, com sua defesa da possibilidade de se acessar alguma instância mais pura, livre da influência da mundaneidade, acima ou além das relações de poder que vão determinando os conceitos e valores em uma sociedade.

Mesmo reconhecendo que qualquer salto para além da mediocridade só pode se dar a partir de algum tipo de relação com a história, Nietzsche ainda alimenta o ideal do sujeito desprendido. Ainda que tenha desconstruído conceitualmente a noção de indivíduo (fixo, metafísico, etc.), mantém o foco numa suposta individualidade que seria capaz de se desprender dos valores e da cultura que o cerca. De alguma forma, como num movimento de reação ao

²¹ O conhecido imperativo moral kantiano que aparece em *Crítica da Razão Prática* e na *Fundamentação da metafísica dos Costumes* estabelece um critério racionalmente universal para orientar a conduta do sujeito (agira de forma tal que a tua ação possa ser tomada como máxima universal). A provocação contida nesta passagem aponta para uma perspectiva posterior em que cada indivíduo estabelecerá seus próprios critérios, perdendo o caráter de universalidade da proposta kantiana.

impacto de seus golpes desferidos contra a moralidade de rebanho, o indivíduo poderia ser alçado a um novo *locus*, um *locus* próprio e autêntico no qual ele seria o criador de seus próprios valores e metas. Nesse sentido assentaria também sobre Nietzsche a crítica que Gadamer desfere aos iluministas: a da possibilidade de uma razão crítica desprendida; da ingenuidade de se propor uma crítica radical aos preconceitos e valores da tradição e acreditar na possibilidade de se alcançar regras para a conduta, verdades ou, no caso de Nietzsche, de criar novos valores apenas a partir de si mesmo, de forma independente do contexto (linguagem, tradição, preconceitos); contexto que, Gadamer alertaria, é o único responsável pelas condições de qualquer compreensão que possamos ter.

Além do mais, o que sustenta o ideal nietzscheano de produzir o gênio? Conhecemos a crítica à decadência moderna que justificaria o clamor pelo retorno da grandiosidade. Também não ignoramos o seu belo critério da afirmação da intensidade de vida, contra o velho critério da verdade. Efetivamente, é reconhecível na figura do gênio o modelo de sujeito intenso e vivaz. Mas por outro lado, a afirmação de um tal modelo de ser humano elevado acima do ser humano comum não carregaria, ainda que de forma inconsciente, a visão tipicamente romântica de sua época? O ideal do gênio romântico e do espírito livre nietzscheano não seria uma obsessão tão cega quanto as verdades metafísicas que o filósofo procura derrubar com suas marteladas? Talvez o ideal nietzscheano de ser humano, mais do que a seta que aponta para algo além do homem, seja a evidência mais contundente do problema do desenraizamento moderno criticado por Gadamer, no qual o próprio Nietzsche estava inserido.

Afinal, não seria utópica a ideia de um ser humano que se construa a si mesmo e que se torne algo totalmente livre das amarras e coerções externas? Será possível esse vagar sem se contaminar? Alinhado a essa possível crítica temos que, enquanto Nietzsche brada pelo distanciamento ou mesmo pelo isolamento como caminho necessário à autoconstrução, Gadamer enfatiza o encontro, a fusão de horizontes, a transformação de si no movimento de participação aberta na tradição e com o outro. Seu homem experimentado é também uma construção, mas uma construção possível apenas junto e como resultado da participação e comunhão na conjuntura. Envolver-se e participar

não implica necessariamente em conformismo e submissão aos valores vigentes. Em vez de uma liberdade de espírito resultante de uma superação radical, encontramos no homem experimentado uma postura permanente de abertura. "A experiência é a experiência da finitude humana. É experienciado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação, aquele que sabe que não é senhor nem do tempo nem do futuro" (GADAMER, 2014, p.433).

Experienciado é aquele que reconhece seu necessário vínculo e dívida para com a história, e o fato de que sua liberdade se dá no campo possibilitado pela conjuntura que encontra.

Aquela inversão da consciência sobre si mesma alcançada no processo de experiência permite ao homem experimentado reconhecer não só a historicidade interna da experiência, como também o fato de que essa experiência não é fundamentalmente minha, mas sim compartilhada por uma comunidade linguística específica baseada numa tradição particular (SOUZA JUNIOR, 2015, p.23).

Reconectando a discussão sobre o espírito livre à perspectiva mais ampla da sociedade, o que Nietzsche tem em mente seria o restabelecimento da moral e de uma condução aristocráticas; que o grupo desses que aprenderam a superar a si mesmos e erigir novos valores passe a conduzir a cultura; e que os demais lhes sirvam como ponte, como terreno fértil. No olhar do filósofo, trata-se do "conflito aristocracia versus democracia, para retomar os termos que nos são conhecidos: de um lado, a sociedade hierárquica em que um 'impulso' determina a direção a ser seguida pelo corpo social; de outro, a sociedade anárquica em que os vários impulsos, domesticados, teriam aprendido a viver em relativa paz e, portanto, sem nenhuma liberdade efetiva" (MATTOS, 2007, p242).

Como já constatado, o filósofo é um defensor incondicional da diferença e da divergência entre os homens. Seguindo a proposta do estímulo ao espírito livre como objetivo da formação, mesmo que sua realização não pudesse ser universalizada, ainda assim correríamos o risco de gerar uma sociedade de líderes nobres em constante processo de autoconstrução na incerteza, no isolamento, no embate, bem diferente da congruência de valores nobres imaginada pelo autor. Frente a uma proposta como esta, cabe interrogar o que

aconteceria na prática numa tal sociedade: como seria o convívio numa realidade em que cada um se coloca como único mestre de seus próprios princípios? Como os espíritos livres resolveriam suas divergências? Seria chegando às vias de fato, como nos antigos duelos? Ou cada um se isolaria no alto de sua montanha de modo a não ter que lidar com o outro, posto que este acaba por impor limites ao seu projeto de singularidade? A proposta de criar a si mesmo como obra de arte parece encantadora e pode funcionar como fonte de inspiração realmente eficaz para o aumento da vontade de atuar, mas pensá-la enquanto meta do processo formativo de uma comunidade esbarra em certas dificuldades práticas aparentemente insolucionáveis.

Bom ou mau, o teor moral da proposta nietzscheana não é o que está em questão aqui, mas sim apenas a sua relação com a situação concreta que encontramos. Sendo assim, nos limitamos a perguntar sobre a possibilidade da efetivação da proposta nietzscheana, não entrando no mérito desta poder ser considerada moralmente justa, e se esta proposta, mesmo considerando a sua possibilidade, seria justificável considerando-se os sentidos que construímos, os problemas e as necessidades com que temos que lidar hoje. Não se trata de criticar a proposta de Nietzsche a partir de uma ideologia situada que tende a defender a igualdade e a democracia, e que vê qualquer defesa de uma sociedade dividida entre superiores e comuns com maus olhos. A linha de argumentação aqui desenvolvida procura se fundamentar de forma mais pragmática do que ideológica. Procura se fundamentar a partir da conjuntura que encontramos hoje, conjuntura na qual parece inviável instaurar uma cultura da nobreza, decidida de cima para baixo, a não ser por submissão pela força, e não da forma como Nietzsche propunha seu retorno à antiguidade. Vislumbrar que os grandes galguem a liderança por seu valor intelectual, e que os demais irão acatar os novos valores oriundos dessa classe por reconhecer a sua nobreza parece bastante utópico para os dias de hoje. O ideal iluminista espalhou a concepção de que todos são livres e devem ter opinião sobre as coisas. Se o fazem realmente a partir do desenvolvimento da autonomia e do esclarecimento, esta é uma outra conversa. De qualquer forma, somos hoje o resultado dessa concepção moderna de ser humano. A contemporaneidade parece ter consolidado uma radicalização do ideal iluminista e do próprio ideal do espírito livre. Agora todos se tomam como o próprio. Todos se

compreendem como autores de suas próprias opiniões e valores. Cada indivíduo perspectivista-relativista considera suas opiniões como verdades forjadas por si mesmo de forma autêntica e original.

É claro que entre os objetivos da proposta nietzscheana de educação estão levar as pessoas comuns a reconhecer suas próprias limitações e, paralelamente, reconhecer o valor dos nobres de espírito e seus feitos. Por estranho que pareça para a lógica atual, tal proposta não é contraditória, mas apenas distante e aparentemente desprovida de sentido perante os nossos valores contemporâneos de igualdade de condições de atuação na sociedade. Então nos aproximamos de uma outra dificuldade que se pode colocar para a proposta de formação aristocrática de Nietzsche. Fato é que hoje nos vemos às voltas com novas dificuldades não existentes ou não reconhecidas na sua época, e que por isso não eram consideradas nas divagações filosóficas. Uma primeira dificuldade é resultado do processo de globalização que colocou praticamente toda a humanidade em contato e em constante possibilidade de conflito. Para lidar com isso faz-se necessária uma formação de consciência que auxilie os indivíduos a lidar com a diversidade, a conviver, e não a se isolar. Propor a construção de culturas elevadas isoladas, como Nietzsche defendia, parece um ideal hoje ainda mais distante do que no século XIX. A segunda dificuldade diz respeito à iminência do esgotamento de nossos recursos, dos problemas ambientais que enfrentamos. Para além, (ou para aquém) de pretensões filosóficas mais gerais para o ser humano, a realidade que encontramos impõe a sua urgência e demanda uma proposta de formação que se alinhe às nossas necessidades atuais. A nobreza aristocrática da antiguidade é um belo ideal, mas sua transposição ou mesmo adaptação à nossa época parece cada vez mais irrealizável.

Para lidar com a complexidade de nossa época, Gadamer se envereda em sentido distinto ao nietzscheano. Frente ao enfoque deste na ruptura e no isolamento, aquele deposita sua esperança no diálogo e na solidariedade como forma de melhor resolver ou lidar com nossos novos problemas. Ao invés do desprendimento, Gadamer propõe como meta para o indivíduo o “ascender à morada”, o sentir-se em casa com os outros. Em um momento de crise como o nosso, podemos considerar que é mais importante focar nos meios que possibilitem a sobrevivência e o convívio, do que em belas e desejáveis, porém

distantes, pretensões estético-artísticas de construção de si. Ainda que pareça um objetivo menos sedutor, é compreensível a urgência hoje de um modelo de formação que, ao invés de ruptura, proponha uma retomada daquilo que é compartilhado uns com os outros, e que estes juntos procurem alcançar um sentido universal em meio à diversidade.

Capítulo 6: Para uma abordagem filosófica no ensino

6.1 A urgência da filosofia hoje

Encontramos em Nietzsche e Gadamer filosofias que partem de fundamentos próximos, mas que resultam em concepções teóricas e propostas práticas bastante distintas. A respeito destas últimas, nos deparamos com formas de filosofar que se percebem muito mais nas suas diferenças do que nos traços específicos que mantêm em comum. Suas visões sobre o filosofar se distanciam claramente, por exemplo, quando colocamos em questão os seus objetivos e os seus procedimentos: O espírito livre contra o homem experimentado, o martelo contra o diálogo.

Em comum, encontramos filosofias que tomam como fundamental a interpretação e a elaboração de perspectivas a partir da compreensão das ideias e valores na história, e também a noção de que o filosofar envolve necessariamente algum sofrimento, a partir do confronto com o que se considera seguro e resolvido. A filosofia deve provocar, deve retirar do indivíduo suas supostas verdades, confrontá-las com outras perspectivas até que ele reconheça as limitações de suas opiniões situadas. Em ambos, finalmente, a filosofia adquire um caráter de conversão pessoal. Ela é posta como elemento fundamental para a formação, uma formação que envolve um movimento de transformar-se e formar-se justamente a partir do choque que a filosofia tem como característica central promover. Essa centralidade da filosofia para a educação é um dos fatores que levaram à escolha de Nietzsche e Gadamer como fios condutores desta investigação. Com eles conseguimos até agora melhor compreender as relações que travamos com a linguagem e a história – elementos-base para se pensar a formação do ser humano – e nos encaminhamos para uma discussão sobre possíveis propostas de formação orientadas para a nossa época; ponto a partir do qual começamos a nos decidir pela proposta Gadameriana como alternativa que parece melhor se adequar às necessidades que hoje encontramos; uma formação para um mundo cuja maior urgência diz respeito aos problemas relacionados à perda dos vínculos que dão sentido à existência. Conforme demonstrado, tais problemas seriam resultantes

tanto da hegemonia do modelo técnico-científico sobre a vida, quanto da radicalização do modo de pensar o sujeito na modernidade, o qual coloca o foco no indivíduo de forma isolada e supostamente independente de sua tradição. Acompanhando sua análise, encontramos o seguinte panorama: dificuldades de convívio e intolerância, atuação meramente instrumental na vida, crise ambiental. E concluímos que precisamos hoje, no lugar de um filosofar que tenha como foco o indivíduo e sua solidão, um filosofar que nos permita um abrir-se para o outro, uma reconexão com a tradição - a qual nunca deixa de existir, independentemente do esforço que se faça para isso - e que pode resgatar sentidos comuns para a vida, horizontes mais ampliados que nos permitam um ganho de liberdade no jogo que constitui a compreensão e a atuação humana.

Pode parecer estranha a ideia de associar a filosofia, ou uma proposta de abordagem filosófica no ensino, ao objetivo de integrar o indivíduo na tradição e no senso comum, principalmente quando o discurso mais repetido acerca do ensino de filosofia tem sido o de que sua finalidade é ajudar o aluno a questionar o *status quo* e desenvolver o senso crítico para enfrentar justamente o senso comum e as ideologias dominantes.

A educação comprometida com o objetivo de levar os educandos a conquistar sua maioridade dispõe-se sobretudo a acordar o espírito crítico nos jovens. Sua intenção é mostrar que eles não devem aceitar como verdadeiro o que lhes é apresentado como tal pelo educador, sem tê-lo antes examinado detidamente (FLICKINGER, 2014, p.110).

Entretanto, Gadamer traz à tona o risco de que esse discurso tipicamente iluminista, que aponta para a possibilidade de um senso crítico livre de quaisquer preconceitos, esconda apenas outro preconceito: a ideologia da neutralidade, da objetividade pura, de uma razão crítica independente de influências externas.

Desse modo, para que conceitos como o de emancipação, tão caro à tradição educativa, não se tornem pobres abstrações, é preciso mostrar a profundidade com que os preconceitos atuam na estruturação de nossa compreensão e o quanto uma mera conscientização não pode superar a força com que agem sobre nós. (HERMANN, 2002, p.86).

Ao propor o ideal da construção do senso crítico, o professor corre o sério risco de estar no fundo apenas transmitindo uma outra ideologia, a qual considera digna, esta sim, de quem pensa por si mesmo. Para esta situação criei o conceito de “senso-comum do senso crítico”, com o qual costumo alertar meus alunos para o que pode acontecer na sua relação com seus bem intencionados professores, não excluindo a mim mesmo. Independente de qual ponto de vista seja criticado e tomado como ingênuo, e qual seja apresentado como mais de acordo com uma visão crítica, o problema permanece o mesmo. Apenas troca-se uma perspectiva por outra, fazendo-se uso da autoridade de quem ensina, ou de argumentos já sedimentados.

Devemos então tomar o cuidado de entender que senso crítico não se refere ao conteúdo que se pensa, ou seja, não é possível predicar senso crítico a alguém apenas a partir das opiniões que defende, mas antes por uma certa postura manifestada.

Aquele que compreende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus próprios preconceitos. E isso só pode acontecer no espaço do diálogo, gerando uma atitude de autocritica (HERMANN, 2002, p.86).

Tal atitude deve ser a da abertura permanente para a escuta de outros pontos de vista, com a intenção de construir uma perspectiva cada vez mais ampla e solidária.

Em oposição aos pilares culturais e normativos da época anterior, o aluno passou a ser visto como agente de seu próprio destino, devendo sobretudo conquistar uma consciência crítica e a capacidade de juízo próprio. Surgiu, porém, uma séria dificuldade pedagógica: como evitar uma nova doutrinação, isto é, como alcançar o objetivo educativo desejado, sem praticar os excessos ditatoriais de investir na importância de uma crítica apenas pela crítica? (FLICKINGER, 2014, p.110).

Junto à ingenuidade contraditória da noção de senso crítico característica do modelo iluminista, um outro dilema põe o filosofar em risco de fragmentação ou anulação. “Sabe-se que a crítica pode levar, às vezes, à virada da mesa, não deixando sobrar nada da ordem criticada” (FLICKINGER, 2014, p.110). Trata-se dos polos opostos do dogmatismo e do ceticismo. É evidente

que uma das principais tarefas atribuídas ao filosofar reside no enfrentamento do dogmatismo. Nietzsche e Gadamer são autores que corroboram esta tese. Com suas vertentes perspectivistas, desconstroem a crença na possibilidade de verdades absolutas e de um ponto de vista neutro e objetivo.

Obviamente, a adesão dogmática a determinados posicionamentos como se estes fossem verdades inquestionáveis é causa de diversos problemas, alguns dos quais já discutimos nos capítulos anteriores. Por outro lado, podemos pensar se o polo oposto, o da desconfiança radical e da desvalorização de qualquer ponto de vista seria um posicionamento mais interessante para o ser humano, ou o mais adequado à nossa conjuntura. Gadamer procura ressaltar o perigo dessa guinada para o relativismo. Se numa vertente a modernidade apostou, com as ciências e o ideal de sujeito da *Crítica da Razão Pura*²², no modelo de conhecimento universal erigido pelo indivíduo a partir de sua própria constituição, em outra, mais recentemente um fenômeno tem se tornado cada vez mais comum: a afirmação da ausência de qualquer verdade, com a relativização radical das opiniões, o que por fim, torna cada indivíduo senhor de seu próprio *imperativo categórico*, mas sem qualquer necessidade de compartilhar ideias e deveres com os que o cercam. Consequentemente, vemos que essa inversão gera uma situação contraditória na qual as pessoas tendem a se tornar dogmaticamente relativistas. Acreditam que tudo não passa de opinião enquanto tomam suas próprias opiniões como absolutamente verdadeiras.

Não é difícil perceber que tal postura cético-dogmática típica de nosso início de século XXI se mostra extremamente anti-filosófica. Contudo, o simples fato de ser anti-filosófica se apresenta como o menor dos problemas, pois o que importa compreender é porque uma postura anti-filosófica se configura como algo prejudicial. Seguindo a linha das críticas gadamerianas à sua época, podemos inferir que essa postura mantém e talvez mesmo agrava a crise de perda de sentido compartilhado que enfrentamos. Por um lado, ela pode acentuar o individualismo fomentado desde a modernidade, chegando

²² Na *Crítica da Razão Pura*, de Kant, “o sujeito não aparecerá mais como uma res, substância consistente como em Descartes, mas como Vazio que, no campo do Entendimento, introduz a Razão, momento em que o sujeito é um sujeito transcendental, não-individual nem psicológico, sem que para isso seja necessário recorrer à res divina” (ELIA, 2010, p.14).

quase a uma espécie de solipsismo²³. Por outro lado, o fato de cada pessoa se dar o direito de defender suas opiniões particulares como verdades absolutas alimenta a intolerância e os conflitos motivados por fatores ideológicos, morais, etc.

Não só precisamos atender à máxima indevidamente atribuída a Voltaire de que devemos lutar pelo direito das pessoas de manifestarem suas opiniões, sejam elas quais forem²⁴. Mais do que isso, o que Gadamer propõe frente à crise identificada na contemporaneidade é o resgate de uma nova forma de se construir, de forma hermenêutica, pontos de vistas compartilhados que, quiçá, podem vir a ser tomados pelo grupo como verdades.

Para tudo isso, o filosofar exige contato. Filosofar exige contato com os saberes, com a história dos saberes e seu percurso de transformações ao longo do tempo, com as diferentes concepções sobre o mesmo tema, com os pontos obscuros persistentes nos diversos assuntos. É necessário um contato hermenêutico com os conteúdos, um contato hermenêutico com a própria experiência vivida, e um contato hermenêutico com o outro. Por isso uma abordagem filosófica não pode ser generalista ou abdicar do contato pessoal. Para ela, tão ou mais importante que as informações passadas é a experiência do encontro, do conflito, do diálogo. Apenas esta experiência pode promover real transformação do intérprete, no fazer valer algo contra si como forma de aprender, e no aumento do seu horizonte de compreensão para além do simples acúmulo de saberes ou técnicas. É claro que em qualquer situação pode haver uma experiência hermenêutica, mas precisamos admitir que experiências de formação por vídeo, online ou por apostilas - as quais são, via de regra, experiências despersonalizadas e sem contato direto entre pessoas e seus discursos - configuram um ambiente bem menos favorável a uma autêntica experiência filosófica de confronto e diálogo. Sobretudo porque o que mais

²³ Perspectiva segundo a qual só existem, efetivamente, o eu e suas sensações, sendo os outros entes (seres humanos e objetos) partícipes da única mente pensante, meras impressões sem existência própria.

²⁴ Na verdade a expressão "Posso não concordar com o que você diz, mas defendo até a morte o seu direito de dizê-lo", como pode-se verificar em BILHEIRO, 2014, foi elaborada por uma biógrafa de Voltaire, em obra do início do século vinte; portanto, bem distante do período de vida e produção do filósofo francês, em um livro de 1906 chamado *The friends of Voltaire*, publicado em Londres pela Smith, El der & Co., a escritora Evelyn Beatrice Hall (1868-c. 1939).

importa nesta proposta de abordagem filosófica não é o que se passa a saber, mas sim a capacidade de perguntar e de ouvir o outro.

Nos aproximando um pouco mais da prática, faz-se mister indagar sobre como deve operar uma abordagem filosófica no ensino atenta às colocações acima. Fundamentalmente, já vemos que deve ser uma abordagem dos conhecimentos que provoque algum tipo de choque ou desestabilização. Fechamos com Nietzsche e Gadamer quanto à necessidade de um filosofar instigado pela crise, pelo *thaumazein*. Nesse sentido a abordagem filosófica não deve nunca ser confundida com simples erudição. Sequer precisamos manter alguma distinção prévia para uma alta cultura. Se filosofar é se espantar com o banal, os conteúdos que lhe servirão de estímulo podem tanto estar fora da familiaridade do aluno, quanto podem ser aqueles saberes mais próximos a ele. De qualquer forma, para aproximar o sujeito da matéria de pensamento que o professor coloca diante dele – e aqui é importante ressaltar que falamos de uma aproximação intencional, existencial, e não meramente funcional –, é fundamental que esta apresentação o provoque pessoalmente, que abale as suas concepções prévias, de maneira semelhante à proposta socrática:

SÓCRATES. Tendo-o então feito cair em aporia e entorpecer-se como uma raia, será que lhe causamos algum dano?

MÊNON. Não, não me parece.

SÓCRATES. De qualquer forma, fizemos algo de proveitoso, ao que parece, em relação a ele descobrir de que maneira são . Pois agora, ciente de que não sabe, terá, quem sabe, prazer em, de fato, procurar, ao passo que, antes, era facilmente que acreditava, tanto diante de muitas pessoas quanto em muitas ocasiões, estar falando com propriedade, (...)

SÓCRATES. Sendo assim, acreditas que ele trataria de procurar ou aprender aquilo que. acreditava saber, embora não sabendo, antes de ter caído em aporia — ao ter chegado ao julgamento de que não sabe — e de ter sentido um anseio por saber?

MÊNON. Não me parece, Sócrates.

SÓCRATES. Logo, ele tirou proveito de ter-se entorpecido?

MÊNON. Parece-me. (PLATÃO, 2001, p.59).

Filosofa-se igualmente bem quando se provoca a desnaturalização do que parece resolvido, e quando se apresenta o estranho ou diferente para

provocar a percepção de outros pontos de vista. Em ambos os casos podemos obter como resultado uma transformação do sujeito a partir do confronto e da crise. Com uma abordagem do confronto não queremos negar tudo o que já se encontra estabelecido a duros golpes de martelo, mas sim instigar o aprendiz a investigar de que forma as versões canonizadas se legitimam, o que elas significam, porque foram instituídas, e por quais maneiras essas versões influenciam na sua própria forma de existir. Enquanto formador de atitude, o choque promovido pela filosofia pode ajudá-lo a evitar tanto o dogmatismo das opiniões sedimentadas quanto o ceticismo relativista que igualmente se nega à abertura para investigar e justificar posições que possam ser consideradas válidas. Uma abordagem filosófica no ensino pode, em outra frente, ajudá-lo a ultrapassar o olhar tecnicista, especialista, e da chamada cultura jornalística, fomentando nele a capacidade de se deter sobre um problema, de ruminá-lo, de conceber sempre novos pontos de vista para compreender um problema, e de situar esse mesmo problema em sua conjuntura mais ampla.

É curioso notar que esta capacidade, além de toda a justificativa gadameriana do resgate da solidariedade, tem sido apregoada como demanda das mais importantes mesmo para a finalidade utilitária do mundo do trabalho. Afinal, o que as empresas afirmam querer hoje em seus quadros são funcionários criativos, que pensem fora da caixa, e que consigam perceber a conjuntura mais ampla que cercam a sua especialização. Cabe, no entanto, a ressalva de que, apesar do discurso aparentemente coincidente, seria precipitado afirmar que o mercado hoje deseja o filósofo. De forma bastante lúcida, Gadamer identifica os riscos de um discurso que tem ganhado espaço e que parte justamente do desenraizamento radical do sujeito contemporâneo. Esse indivíduo criativo e aberto às transformações exaltado nos dias de hoje sob a insígnia do conceito de resiliência é também o indivíduo sem qualquer vínculo com a tradição. É um ideal de sujeito atraente pela suposta liberdade perante as determinações do mundo, mas que no fundo torna-se o mais maleável e suscetível às imposições externas. Justamente contra esse modelo de sujeito resiliente a abordagem filosófica deve se apresentar. E não o deve fazer por simples resistência ao discurso mercadológico, mas para preservar aquilo que está além da funcionalidade técnica na existência humana e que é capaz de lhe conferir sentido e manutenção da sanidade; e por fim pode

possibilitar a manutenção de uma espécie de consciência crítica perante as empreitadas muitas vezes cegas do desenvolvimento técnico.

Em resposta ao caos conflituoso das opiniões dissonantes emitidas como verdades não se encontra o retorno a qualquer ponto de vista absoluto, mas antes uma nova forma de lidar com toda essa diferença. Não precisamos negar a realidade plural em que nos encontramos para resgatar algo perdido. Nossa tradição não está contra a conjuntura atual, mas esta também é resultado e faz parte da tradição, ainda que seu modo de se afirmar seja negando qualquer vínculo com a tradição. Não devemos procurar no filosofar uma ferramenta para criticar o que encontramos no mundo e criar algo totalmente original. Assim como a filosofia não reside na erudição, a concretização do filosofar não é nenhum ponto de vista específico, mas sim uma nova postura.

Em se tratando da conjuntura atual, esta postura, mais do que nunca deve ser a da solidariedade. A solidariedade seria o grande benefício que uma abordagem filosófica poderia fornecer à formação. E por solidariedade entendemos um modo de compreender que procura antes de tudo aceitar, englobar perspectivas, sentir junto com o outro em seu ponto de vista, e assim construir discursos comuns. Podemos concluir que seria uma busca pela verdade motivada tanto ou mais por um sentimento de participação e reconhecimento do outro provocado pelo filosofar, do que pela pura vontade de verdade já criticada por Nietzsche. Nessa perspectiva, participar da tradição é mais do que encontrar no passado concepções que se mostrem permanentes, apontando sobretudo para a construção conjunta de um horizonte de compreensão e atuação, reconhecendo e utilizando-se das significações já encontradas no mundo na medida em que pareçam ser favoráveis ao sentido comum.

6.2 Abordagem filosófica para compreender

Precisamos iniciar esta última sequência de tópicos fazendo uma ressalva importante: a divisão entre abordagem filosófica para *compreender*, para *agir* e para *experimental* só pode ser feita teoricamente, justificada pela finalidade didática de organizar os argumentos para o acompanhamento do leitor. Na prática, os três acontecimentos ocorrem necessariamente juntos e imbricados, como aspectos indissociáveis do mesmo fenômeno que é a compreensão hermenêutica. Veremos a seguir de que maneira o processo de compreensão no ser humano é um processo de transformação existencial que implica no desenvolvimento de formas de se lidar com as situações e agir a partir delas, requisitando para isso não só a razão instrumental, mas fundamentalmente a experiência vivida na relação de pertença e de confronto com o que é compreendido (o texto, a cultura, a tradição, a história, a arte, o outro).

Para pensar o modelo de abordagem filosófica para o qual a nossa investigação acabou por apontar, vale destacar a passagem em que, na parte final de *Verdade e Método*, Gadamer afirma que a hermenêutica não é apenas um modo de interpretar textos e obras de arte. A hermenêutica suplanta a importância já reconhecida para estas situações específicas, podendo ser considerada a forma natural de filosofar, ou um modo existencial do ser humano. Afinal, nossa relação com o mundo e conosco se dá pela compreensão, e compreensão é sempre um movimento de interpretar, de pôr-se em jogo no contato com o elemento que se procura entender, seja ele um texto, um acontecimento, uma pessoa com suas opiniões e hábitos, etc. Aqui se pode perceber uma inversão em relação ao que normalmente é concebido. A hermenêutica não é um modo ou uma corrente filosófica voltada para determinadas situações nas quais se exige a atividade da interpretação. Ela é um modo fundamental como existimos enquanto seres humanos. Nesse sentido, pode se dizer melhor que a hermenêutica enquanto corrente significa apenas o pensamento que procura tornar evidente a dinâmica interpretativa na qual já sempre tomamos parte, e elevá-la a uma autoconsciência que seja capaz de restituir certas experiências perdidas (caso da hegemonia do olhar

científico-objetivista moderno), e promover algum ganho de liberdade de atuação em meio ao jogo compreensivo em que nos encontramos.

Seguindo a linha de Gadamer, podemos afirmar que uma abordagem hermenêutica é basicamente o que estamos aqui chamando de abordagem filosófica. Resta agora destacar os principais aspectos desse modo de filosofar que podem nos ajudar a pensar atitudes ou práticas possíveis no processo de ensino e formação.

Iniciando nosso enfoque pelo aspecto do conhecer, faz-se importante retomar os conceitos de círculo hermenêutico, fusão de horizontes e elevação à universalidade. Uma das justificativas para a presente defesa de uma abordagem filosófica no ensino, no que diz respeito à construção da compreensão reside nos problemas decorrentes de uma visão fragmentária e monadológica. Frente a esse quadro, a abordagem filosófica no ensino se coloca desde o início a tarefa de estimular uma visão de conjunto diferente do olhar especialista e oriundo do modelo das ciências modernas e ainda dominante na nossa cultura. Evitando por outro lado uma possível ênfase meramente teórica e universalista, tomamos a abordagem que ora propomos também como veículo para a promoção de um modo de compreender que mantenha viva a tensão entre o saber geral e a situação ou vivência particular. E junto a essa tensão entre o geral e o particular, tal abordagem deve primar pela importância de se buscar uma reconexão do indivíduo com a sua tradição, permitindo a constituição de sentido em relação aos saberes apreendidos, contra o isolamento do conhecimento no ideal da subjetividade independente ou da objetividade desenraizada.

Vimos que, apesar de Gadamer criticar a noção tradicional de verdade absoluta, seu pensamento não recai no extremo oposto do relativismo. Ele defende uma concepção diferenciada de verdade, e a tarefa de se alcançar a universalidade a partir do exercício hermenêutico. Diferente da verdade que se pensa e procura construir utilizando-se de métodos pré-determinados, nossa abordagem filosófica deve pensar a verdade como uma construção e uma experiência. A verdade que Gadamer propõe pode ser chamada de universal, mas quando este fala de universalidade, se refere muito mais à universalidade da atitude, do modo de compreensão que leva aos acordos, do que aos conteúdos específicos. Sim, nessa proposta, as verdades são experimentadas, e

são acordos. Também podem ser reconfiguradas, mas é importante que se entenda que tais reconfigurações não se dão livremente. Como já mencionado, nossa relação com o conhecimento é uma espécie de jogo. Melhor dizendo, ela se dá em meio a um jogo. Esse jogo não é determinado por ninguém especificamente. As pessoas participam nele, e só interagindo na sua dinâmica é que podem, em conjunto, atuando nas suas redes de influência, promover transformações. Nesse jogo os indivíduos lidam com as diversas formas de textos (textos escritos, obras de arte, produções técnicas, científicas e culturais as mais diversas) e também uns com os outros. Para o desenvolvimento de uma compreensão consciente de toda essa dinâmica, o primeiro passo de uma abordagem filosófica passaria por desconstruir a univocidade do discurso lógico-científico. Mostrar a sua importância, as suas aplicações, mas também o seu desenvolvimento na história, suas motivações, e suas limitações, principalmente para se pensar as questões humanas (as ciências do espírito, como Gadamer prefere se referir, por exemplo). Uma das ingenuidades do discurso monológico das ciências é acreditar ser possível definir verdades de forma objetiva e neutra, e que um método torna as conclusões verdadeiras e perfeitamente de acordo com os fatos. Em contraposição a esse viés, a abordagem filosófica deve procurar mostrar que nenhuma interpretação pode encerrar um assunto. É claro que determinadas interpretações se mostram válidas, seja por suas justificativas ou aplicabilidade, mas erigir determinadas formas de pensar como verdades inquestionáveis pode trazer consequências prejudiciais, tanto no que diz respeito à própria prática da ciência – campo que contabiliza seus maiores avanços justamente a partir do questionamento de pressupostos e métodos – quanto ao risco de se formar uma atitude intolerante para com opiniões dissonantes naquele que é formado.

A abordagem filosófica deve então estimular o exercício consciente da interpretação, da procura de sentido a partir daquele que aprende, e junto com a obra pela qual se aprende e/ou com os companheiros que se aventuram na mesma empreitada. Nesse movimento de questionar a objetividade pura e reconhecer o caráter interpretativo de toda compreensão, o aluno deve ser provocado a buscar e validar a universalidade das perspectivas que pareçam mais corretas. Podemos dizer que esta seria, ao mesmo tempo, uma dinâmica de provocação pela ressignificação ou substituição de preconceitos, e de

pesquisa para reencontrar referenciais no jogo que sejam capazes de fundamentar verdades.

Uma forma de se criar a tensão necessária entre o confronto e a busca conjunta por verdades, e entre a ruptura e o resgate naquilo que parece familiar ou estranho, é o exercício da lida com os saberes a partir da noção de círculo hermenêutico.

A regra hermenêutica segundo a qual devemos compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo se origina na antiga retórica e foi adotada pela hermenêutica moderna, passando da arte de falar para a arte de compreender. Há em ambos os casos uma relação circular. (GADAMER, 1988, p. 68).

Em poucas palavras, círculo hermenêutico é a expressão cunhada por Ast, visando designar a “lei que fundamenta a compreensão e o conhecimento: encontrar o espírito do todo por meio dos componentes individuais e por meio do todo captar o individual” (AST, 1808, p. 178), apropriada por Schleiermacher, para quem “da mesma maneira que o todo é compreendido por referência aos indivíduos, o individual só pode ser compreendido por referência ao todo” (SCHLEIERMACHER, [1829] 1999, pp. 329 e ss.), e reconfigurada por Gadamer, reiterando que “o círculo da compreensão não é um círculo metodológico, mas descreve um elemento da estrutura ontológica da compreensão” (GADAMER, 2003, p. 293). Para sintetizar, trata-se do movimento que deve ocorrer no exercício de interpretação, de aproximação e integração entre o todo e as partes daquilo que é compreendido. Não existem conceitos a priori. Toda compreensão só pode se dar a partir de uma conjuntura prévia experimentada.

A pessoa que tenta compreender um texto está sempre projetando. Ela projeta um significado para o texto como um todo tão logo algum significado inicial emergja no texto. O significado inicial só emerge porque a pessoa lê o texto com expectativas particulares em relação a um certo significado. A elaboração dessa projeção, que é constantemente revisada conforme o que emerge ao se penetrar no significado, é a compreensão do texto (GADAMER, 2003, p. 267).

Sendo assim, compreendemos sempre algo novo específico a partir da conjuntura que já conhecemos, da qual faz parte a linguagem compartilhada

que utilizamos. Por outro lado, para desenvolvermos uma compreensão geral, somente o podemos fazer a partir do entendimento das partes. Essa dinâmica entre o particular e o geral cria uma espécie de círculo (vicioso para os parâmetros lógicos tradicionais). Obviamente, a imagem do círculo aponta para a impossibilidade de se encontrar o seu início. No círculo hermenêutico não importa descobrir qualquer suposto conceito originário, mas sim desenvolver uma consciência da própria dinâmica. Numa abordagem filosófica no ensino, podemos inferir que deveria haver a preocupação constante em estimular no aluno a procura dos possíveis vínculos existentes entre a ideia geral e os casos particulares que tornam possíveis a sua verdade, principalmente os casos particulares que brotam da sua própria experiência de vida. O círculo hermenêutico pode ser tomado como uma forma de se compreender textos e conhecimentos, mas também como uma forma de se compreender no mundo.

A verdade pode ser alcançada tanto pela experiência filosófica quanto pela experiência da arte, pois conformam, em si, a disciplina do perguntar e do responder, capaz de trazer à tona a verdade, antes velada, devolvendo-a ao perguntar da capacidade investigativa. O que Gadamer busca é compreender a verdade para além do monismo metodológico (LAGO, 2013, p.165).

Por isso, a proposta Gadameriana de elevação à universalidade não se refere a um conhecimento estanque, teórico, mas antes ao desenvolvimento de uma consciência capaz de fazer ponte entre a sua própria existência e o mundo no qual está inserido, capaz de identificar as dinâmicas de operação e de sentidos no jogo do qual faz parte, capaz finalmente de agir tendo em vista essa compreensão de conjuntura desenvolvida.

Além do movimento característico do círculo hermenêutico entre a parte e o todo, a construção de verdades e a elevação à universalidade do conhecimento exigem também o enfrentamento que ocorre sempre que um indivíduo se depara com algo a ser compreendido. Seja um texto ou outra pessoa, esse algo aparece como um diferente e invariavelmente causa estranheza. Esse confronto com o diferente, como já vimos, caracteriza a origem de todo filosofar. Se estamos propondo uma abordagem filosófica no ensino, esta inegavelmente deve acontecer provocando encontros com o diferente, situação privilegiada para o surgimento do espanto.

Podemos dizer de outra forma, que o confronto mencionado acima é um encontro de horizontes. Horizonte é o campo desenvolvido na experiência que configura as possibilidades de compreensão de cada um. Todo indivíduo carrega consigo um horizonte de compreensão que está constantemente se moldando a partir dos encontros com outros horizontes. O horizonte de alguém pode se manter restrito ou se tornar mais amplo dependendo dos encontros que lhe acontecem e da abertura desenvolvida para permitir reanalisar seus próprios preconceitos e deixar falar o diferente dentro de si. Esse tipo de encontro aberto às transformações que o exterior pode trazer é chamado de fusão de horizontes. A fusão de horizontes pode e deve ser tomada como meta numa abordagem filosófica no ensino. Nesta deve-se procurar preparar o terreno fomentando uma atitude aberta para a leitura do mundo, não procurando encontrar o sentido original ou neutro de um texto ou discurso alheio, mas procurando entender os sentidos trazidos por este elemento externo e o que estes elementos podem dizer àquele que interpreta. Que sentidos podem ser apropriados, reinterpretados, compartilhados, vividos em comum. Um ensino que tenha como foco promover a fusão de horizontes pode, junto e como efeito da compreensão mais ampla que dela resulta, ajudar a conviver na polissemia de vozes, uma vez que os conceitos vão sendo substituídos por novos projetos de sentido; e opiniões submetidas a projetos de validação. E assim, ao encontrar o que há de universal ou comum nas relações humanas, tornamo-nos capazes de nos entender com os demais.

Sendo assim, um ensino filosófico não pode antepor a exigência de respostas prontas e fechadas para problemas e leituras das situações. Desnecessário nesse sentido seria pontuar os problemas das avaliações fechadas, despersonalizadas, e principalmente as de formato em que se escolhe uma resposta entre opções de resposta já postas. Como afirma Gadamer, um dos grandes problemas é exatamente a tendência do professor de se prender a métodos e não abandoná-los quando estes não são adequados.

São experiências desse tipo que nos dias de hoje colocaram em crise as preleções acadêmicas. A incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monológica ciência moderna e da formação teórica (GADAMER, 1983, p.248).

Ainda direcionaremos nossa discussão para aspectos mais práticos de uma abordagem filosófica no ensino ao falarmos sobre o diálogo, mas a partir do conceito de fusão de horizontes já se pode vislumbrar que é no encontro entre pessoas e textos (no sentido mais amplo englobando qualquer produção que transmita sentido e diga algo a quem interpreta) que se pode paulatinamente ampliar os horizontes e alcançar a universalidade apregoada por Gadamer. De antemão, como já fora pincelado anteriormente, podemos ressaltar que numa abordagem filosófica qualquer proposta metodológica didática fechada deve ser rechaçada.

A nível teórico, a hermenêutica aponta que o processo de conhecer, dar razão, constituir a racionalidade não apresenta uma dimensão exclusivamente operativa; ao contrário, o sujeito constitui-se no contexto histórico, na busca produtiva de sentido. A interpretação hermenêutica na educação oferece as condições de fazer surgir um conhecimento que até então não se encontrava disponível entre professores e alunos. Novas explicitações de sentido vão surgir e vão determinar o próprio rumo da compreensão. O processo de conhecer e, por consequência, a aprendizagem, ampliam-se pelas novas possibilidades da razão, o que permite uma forma não autoritária e não dogmática de compreensão dos conhecimentos e das diferentes culturas (HERMANN, 1996, p.46).

6.3 Abordagem filosófica para experimentar

Uma abordagem que tenha como foco estimular a fusão e a consequente ampliação de horizontes nos formandos não deve perder de vista que o caminho para isso não se resume à mera aplicação de técnicas, teorias, ou de mero consenso de interesses entre as partes. A busca de perspectivas que possam ser validadas na intersubjetividade deve sempre retornar ao seu ponto de partida: o mundo vivido, à experiência cotidiana da qual tudo parte e a que tudo deve retornar.

Se há algo central na proposta de abordagem filosófica que estamos discutindo, é que ela deve privilegiar a experiência. Toda a justificativa crítica relacionada aos problemas contemporâneos para os quais ela pode se colocar como importante ferramenta de resistência aponta para os excessos de um olhar desenraizado na experiência vivida. Nota-se que a experiência tem sido deixada de lado, tanto no radicalismo da razão teórica, quanto na própria valorização da experimentação instrumental das ciências modernas – que configura algo bem diferente da noção hermenêutica de experiência. A experiência não pode se dar a partir de fatores controlados, com guias de condução já estipuladas como ocorre na aplicação de métodos.

A experiência, por não ter, previamente, um ou outro fator decisivo, somente se efetiva ao colocar em jogo, de modo particular, o modo de ser de quem participa, desde o viger do outro. Dessa forma, o que vem à tona no devir do jogo é o ser como possibilidade, é o ser-aí, visto que o jogo sempre ultrapassa a pura subjetividade e a pura objetividade, efetivando-se como compreensão (LAGO, 2011, p.98).

A experiência depende fundamentalmente do encontro com a novidade ou do encontro com o banal, mas de forma aberta a perceber a estranheza e a familiaridade no que é percebido. É possível afirmar que a experiência é sempre de alguma forma experiência da negação, de uma negação do que se pensava a partir do aparecimento do algo experienciado. “A pergunta constitui a base da experiência. Necessariamente, pressupõe negação, frustração, o viger do outro que se efetiva como pergunta. A fim de que a experiência possa se revelar positiva é preciso colocar em suspenso, em jogo o já sabido, arriscar-se” (LAGO, 2013, p.167).

Tendo isso em vista, um ensino para a experiência precisa provocar e deixar o campo de jogo livre. Deixar o encontro e o espanto acontecerem. O formador deve provocar e seguir acompanhando e estimulando a busca de experiências e a atitude aberta. Como colocado anteriormente, é das relações cotidianas experimentadas que toda compreensão parte e a elas deve retornar sempre. Não se pode perder de vista o solo originário que dá sentido a qualquer empreitada de produção de conhecimento. Todo saber só pode se justificar existencialmente, nos sentidos compartilhados. E tudo isso só pode se dar na experiência. Até mesmo

a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo. Desse modo, o objeto com o qual se faz uma experiência não pode ser um objeto escolhido ao acaso. Antes, deve proporcionar-nos um saber melhor, não somente sobre si mesmo, mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber, isto é, sobre o universal. A negação, em virtude da qual a experiência chega a esse resultado, é uma negação determinada. (GADAMER, 2014, p462).

De modo a organizar as ideias que estão sendo apresentadas, podemos elencar duas frentes basilares para uma abordagem filosófica no ensino. Por um lado, a relação com a tradição. Nela, como discutimos de forma mais extensa no capítulo sobre a lida com a história para a vida, o processo educativo deve procurar desenvolver no aluno a denominada consciência histórico-efetual. A relação com os saberes apresentados não deve ser meramente acumulativa, reprodutiva ou instrumental. Para superar essa relação e recuperar a construção de sentido do indivíduo com o conhecimento, é necessário ter sempre em mente a importância da presença da experiência no processo. Quem se forma deve conseguir perceber de que forma está inserido nos saberes que estão lhe sendo postos, e que são parte da tradição à qual ele deve toda a sua compreensão de mundo. Deve ser capaz de entender como esses saberes influenciam sua maneira de pensar e determinam suas possibilidades de agir. Isso claramente é mais do que aprender a solucionar problemas pontuais, como prega a lógica do ensino por competências. Está aqui se pensando uma formação de atitude, e não apenas uma formação para a aplicação de técnicas. Sobre a diferença entre a mera reprodução (*techné*) e a

atitude que a formação filosófica procura enfatizar (*práxis*), voltaremos a falar no último tópico deste capítulo.

A outra frente basilar de uma abordagem filosófica no ensino diz respeito à lida com o outro e com o exercício do diálogo. Podemos considerar que o diálogo é uma forma especial de hermenêutica na qual o texto a ser compreendido é o outro. Trata-se de uma experiência particularmente dinâmica e imprevisível, uma vez que o exercício de interpretar e de se transformar acontece dos dois lados. O que mais importa num diálogo não é o assunto discutido, mas a “participação efetiva dos parceiros do diálogo” (ROHDEN, 2002, p. 189). Essa afirmação se justifica porque no diálogo o que está em jogo de forma central é a possibilidade de transformação nos participantes, a possibilidade de estes reavaliarem seus preconceitos e pontos de vista, e com isso ampliarem seus horizontes de compreensão, seja qual for o tema em discussão. O diálogo só é possível porque há um outro com o qual dialogamos e nos transformamos (Cf: HERMANN, 2014, P.489). O diálogo é um “deixar-se tomar por algo e com alguém” (GADAMER, 2012, p.387). Mais do que encontrar uma verdade final, importa mais a construção de um acordo, de um sentido comum entre os participantes, de uma postura solidária que permita uma melhor forma de convívio em meio à diversidade.

Nessa experiência específica que é o diálogo entra um jogo um tipo de “texto” a ser interpretado que merece alguns comentários à parte. Tal “texto”, nesse caso, é o outro, o parceiro de diálogo. Apesar da brincadeira com a terminologia hermenêutica, o outro não deve nunca ser tomado como objeto estanque para a observação, como ainda poderíamos tomar um texto escrito ou uma obra de arte. Gadamer acusa o pensamento moderno de ter simplificado a relação com a alteridade objetificando o outro, propondo um modo determinado de compreendê-lo que o procura encerrar em categorias objetificadoras de acordo com esquemas prévios do sujeito. O modelo interpretativo moderno, enfatizado pelo cogito cartesiano que coloca no interior do sujeito toda a capacidade análise da realidade, estabelece uma relação de contraposição entre a identidade e a alteridade, e a alteridade como algo fixo a ser desvendado. O problema desse tipo de olhar é que ele toma o outro, um ser humano, como se fosse um ente simplesmente dado, tal como os objetos inanimados com suas propriedades intrínsecas que podem vir a ser

conhecidas através de métodos racionais. No entanto, o ser humano é um ser em construção, é um ser que sempre joga no mesmo jogo que nós mesmos. Necessariamente a relação com o outro se dá numa dinâmica indeterminada na qual vale mais a postura atenta e aberta do jogador do que uma vontade de resolver um problema.

É claro que a tarefa de compreender e alcançar sentidos comuns com o outro não é fácil. A estranheza da alteridade gera dificuldades em reconhecer aquilo que não se ajusta aos nossos esquemas assimiladores (Cf: HERMANN, 2014, p.5). Um exemplo interessante dessa dificuldade se encontra no modo como os gregos definiam aqueles que não compartilhavam da sua cultura helênica: bárbaros, um conceito que carrega diversos juízos como o da ausência de cultura, de virtudes, etc. Este exemplo demonstra ainda que o problema da dificuldade no reconhecimento do outro acontece não só na relação pessoal entre pessoas, mas também entre diferentes culturas. O mesmo mecanismo ocorre no individualismo e no etnocentrismo (HERMANN, 2014, p.482). Uma vez que somos seres “constitutivamente compreensivos” (HERMANN, 2014, p.488), em vez de submeter a experiência a uma delimitação lógica, a estranheza na relação com o outro deveria reconhecer e se permitir acontecer no seu movimento natural de exclusão e inclusão (cf. HERMANN, 2014, p.481), apenas conduzida por uma consciência formada da alteridade e pela abertura para o diálogo, pelo qual torna-se possível o afastamento de uma relação apropriadora do outro. “O outro ajuda sobretudo a des-cobrir nossos preconceitos e a romper com nosso enclausuramento” (HERMANN, 2014, p.490).

Em tempos em que tanto se fala em crise na educação e se chega a questionar o sentido da existência da escola, podemos partir do problema da alteridade para afirmar que, mesmo deixando de lado as aulas formais, apenas por reunir no mesmo espaço alunos de diferentes origens, com diferentes formações familiares e de diferentes opiniões sobre as questões da vida, e por inseri-las numa realidade em que elas precisam conviver, tomar decisões, e em que a todo momento questões são levantadas e discutidas entre os alunos, somente por isso a escola já tem sua função formadora justificada.

Se o fato de reunir a diversidade e pô-las em contato constante já justifica a existência da escola em seu papel formador, podemos pensar como

além disso, esses encontros podem ser particularmente favoráveis ao desenvolvimento da consciência crítica do aluno e à ampliação de seu horizonte. O diálogo é a prática que mais diretamente pode atender a essa tarefa, potencializando as experiências decorrentes dos encontros com a alteridade.

Para a retomada do diálogo frente à monologização dos discursos, Gadamer recorre ao modo socrático de filosofar. E nós o acompanhamos enquanto procuramos esclarecer como deve se desenrolar na prática uma abordagem filosófica no ensino. É importante destacar que existe uma diferença entre diálogo e conversação. Na conversação encontramos interlocutores, enquanto no diálogo participam parceiros. Uma conversação pode ser motivada pela simples vontade de socializar ou se integrar em um grupo, pode ser motivada também pelo interesse do convencimento sobre alguma questão utilitária, pode até mesmo se originar do mais puro tédio. As conversações têm como característica se manter na superficialidade e se ater às possibilidades de posicionamento definidas pelo senso comum. O diálogo não chega a ser o oposto disso, um ataque aos posicionamentos caros ao senso comum, mas nele se pressupõe uma liberdade e sinceridade que permitam aos participantes manifestar seus posicionamentos e argumentos tanto em favor da opinião dominante, quanto quando elas se apresentam em dissonância com o senso comum. O diálogo se diferencia claramente ainda do debate, situação na qual há objetivos pré-definidos – convencer os adversários de que a sua opinião é a melhor – e procedimentos metodológicos a serem respeitados na sua condução. Do diálogo se exige apenas que cada participante consiga reconhecer a alteridade e que se ponha de forma aberta para a revisão de seus próprios preconceitos. O que faz com que algo seja diálogo é ter encontrado no outro algo que não havíamos ainda encontrado na nossa experiência de mundo. Também não há objetivos predeterminados no diálogo, e nem a necessidade de se manter um único fio condutor. Pode-se dizer que um bom diálogo é aquela experiência da qual os participantes saem com a estranha sensação de que não chegaram a “lugar nenhum”, mas que o tempo a ele dedicado valeu muito a pena.

O diálogo autêntico, aquele em que nos implicamos e do qual não sabemos o que resultará, apresenta a possibilidade de criarmos um mundo comum, decisivo para a ética em educação, pois permite o convívio, o acolhimento e a expansão de nossa própria individualidade. Uma tentativa de ultrapassar a visão monossilábica do mundo, superar o mesmo esquematismo que já nos trouxe tanta arrogância e intransigência (HERMANN, 2014, p.491).

Semelhante ao que se costuma afirmar sobre a contemplação artística, um diálogo parece valer por si mesmo. Seu benefício é a transformação que gera nos participantes e a cumplicidade construída entre eles. Por tudo isso, começamos a entender porque o modo socrático de filosofar é tomado como modelo para um filosofar hermenêutico.

Temos de admitir que para Sócrates, e principalmente para o Sócrates de Platão, a verdade buscada através do diálogo possui caráter metafísico, bem diferente da concepção de verdade da hermenêutica. Nas interpretações mais consagradas e nos próprios diálogos escritos por Platão, a verdade é concebida como universal e resultado do bom emprego de argumentos racionais. Mas ao resgatar o diálogo socrático, Gadamer parece mais interessado em reafirmar uma atitude perdida na modernidade.

Sócrates, como bastante sabido, sequer escreveu livros. Filosofava interrogando e dialogando com pessoas, diretamente e nas mais variadas situações. Dizia não saber nada e, por isso, não ter nada a ensinar - postura bem diferente do modelo expositivo ainda dominante nas escolas. Não trazia temas externos para as conversas que travava, mas partia das situações que encontrava e dos incômodos ou polêmicas em que os participantes já se encontravam. E por fim, procurava encontrar em conjunto uma solução, uma definição correta para o conceito central à discussão que pudesse ser considerado verdadeiro, cujo valor parecia residir no retorno à aplicação da nova perspectiva alcançada à prática de vida. Alcançar a verdade não era mera questão de conhecimento, mas de conversão pessoal. Somente nesse sentido, por exemplo, pode-se compreender a máxima moral de Sócrates de que só age errado aquele que desconhece o que é o bem. É compreensível que Gadamer esteja mais interessado em realçar a vinculação da experiência socrática ao mundo da vida, como realmente acontecia, do que se ater ao fato de ali se afirmar buscar verdades absolutas que não coadunam com a sua proposta

hermenêutica. Uma abordagem filosófica no ensino, além de procurar promover a maior quantidade de experiências possíveis e estimular uma postura aberta para a leitura do mundo, deve tomar como modelo o diálogo e como inspiração, Sócrates.

De que forma essa inspiração poderia ajudar o professor na condução de aulas numa abordagem filosófica? Inicialmente mostrando a importância da postura humilde que devemos manter, a consciência da ignorância e a postura exemplar de estar solícito para ouvir o outro. De forma complementar a essa postura, o educador deve evitar trazer para discussão temas alheios ao contexto dos alunos. Isso não significa de forma alguma não poder trabalhar temas aparentemente distantes dos interesses deles, mas sim descobrir formas de aproximar os assuntos às vivências que eles trazem. É necessário que o educador tenha desenvolvida em si a capacidade da alteridade, de experimentar o lugar do outro, para conseguir encontrar interesses em comum com os alunos, e deixar de lado o confortável argumento de estar amarrado ao currículo. É claro que alguma liberdade é necessária ao educador, para que este possa conduzir o processo decidindo e redefinindo estratégias a partir das situações concretas que vão surgindo nas salas de aula, assim como Sócrates fazia. Mesmo as aulas de filosofia, espaço ainda privilegiado para a promoção do diálogo sobre os mais variados temas, sofre com as pressões na direção de uma subordinação aos currículos pré-estabelecidos, na maioria das vezes organizados a partir dos conteúdos cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio.

Mas voltando a Sócrates e seu modo de filosofar, se ele pode servir de inspiração para o educador que deseja adotar uma abordagem filosófica em sua prática de ensino, além da postura pessoal, podemos identificar que o aspecto mais central de um modelo dialogal de busca do conhecimento e compreensão reside na pergunta. “O que o instrumental do método não consegue alcançar deve e pode realmente ser alcançado por uma disciplina do perguntar e do investigar que garante a verdade” (GADAMER, 2014, p.631). Sócrates era, antes de tudo um perguntador. Ao defender que nada ensinava, completava afirmando que apenas fazia perguntas. A pergunta é o meio mais eficiente para provocar o diálogo e promover a atitude de abertura para a revisão de preconceitos. Diferente de uma afirmação categórica contra a qual se pode

contra argumentar procurando refutar, a pergunta coloca no ar a dúvida. Ela já traz consigo a cumplicidade de quem admite não saber algo. De certa forma, podemos dizer que ela “amolece” o interlocutor.

A pergunta surge (ou deve surgir) no momento em que algo se mostra incompreensível e nos interpela. Ela nos faz experimentar a finitude da nossa compreensão. A pergunta torna evidente que não estamos sozinhos no jogo da compreensão, e que existe o outro que merece ser ouvido. A pergunta tem o poder de provocar, de aproximar o outro numa questão em comum, de gerar cumplicidade, de instaurar o diálogo. Mas nem toda pergunta se mostra eficaz nesse sentido. Muitas vezes as perguntas são postas como parte de um esquema fechado, apenas como pretexto para se chegar à concussão já definida. Outras vezes, a pergunta não parte de nenhum vínculo com a vivência dos participantes, sequer da própria pessoa que pergunta. Não é possível se determinar um método para o perguntar, pois algo assim feriria diretamente a dinâmica do diálogo autêntico e da experiência hermenêutica que estamos procurando fundamentar. Por outro lado, é imprescindível para o educador que deseja atuar com uma abordagem filosófica, que ele tenha apreço pelo que podemos chamar de arte do perguntar. Essa arte do perguntar pressupõe, antes de tudo, que a pergunta deve possuir um sentido e se originar de uma experiência de quebra, de confronto, de espanto. É importante manter constante a lembrança de que quem pergunta (quem realmente pergunta) algo ao outro, está sempre perguntando a si mesmo. Quem pergunta sobre algo está ao mesmo tempo colocando o caráter incompreensível do outro e do mundo como renovação e desafio.

O perguntar é mobilizador. É capaz de estimular a criação de sentido entre o aluno e o conhecimento justamente pela quebra de sentido prévio que promove. Não parece haver nada mais filosófico do que este evento. De todo modo, uma abordagem filosófica pelo diálogo e pela pergunta deve ser muito bem conduzida. Nela o educador é peça ainda mais fundamental do que nos métodos tradicionais de ensino e também de muitos dos mais modernos.

Hoje é comum afirmar-se que os conteúdos já estão todos disponíveis na internet, o que faz a função do professor parecer reduzida à de um orientador de pesquisas. Se consideramos a abordagem filosófica do ensino como algo realmente importante para formarmos pessoas capazes de lidar melhor com os

problemas da contemporaneidade, precisamos reconhecer que aulas online, conteúdos transmitidos através de vídeos e aplicativos são insuficientes. É claro que em qualquer contato com um texto, o indivíduo é capaz de instaurar uma relação de compreensão interpretativa bastante aberta e rica, o que inclui os vídeos-aula e outras diversas formas de interação virtual. A capacidade de compreender textos escritos e as formas mais recentes de textos é importantíssima, faz parte do trabalho de formação para desenvolver a habilidade de interpretar o mundo se relacionando com a tradição, mas quando pensamos numa formação que ajude as pessoas a viver no mundo com os outros, faz-se fundamental a abertura para o diálogo.

Sem essa abertura mútua, tampouco pode existir verdadeiro vínculo humano. A pertença mútua significa sempre e ao mesmo tempo poder ouvir uns aos outros. Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um compreenda” o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente “escutar alguém” não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Agir assim significa ser submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim (GADAMER, 2007, p.472).

Sendo assim, na proposta que estamos analisando, o professor resgata sua centralidade. Essa centralidade não seria mais aquela hierárquica de quem domina melhor os conteúdos do que os alunos (sem luz), mas sim daquele que tem como meta consciente a promoção do diálogo, do confronto de ideias, da abertura para o diferente, da construção conjunta de saberes, da ampliação de horizontes e da descoberta de sentidos comuns que permitam melhores formas de convívio e atuação solidária no mundo.

6.4 Abordagem filosófica para agir

O confronto entre as perspectivas de Nietzsche e Gadamer nos encaminhou para um modelo de abordagem filosófica de cunho hermenêutico como proposta que melhor parece dar conta das urgências que clamam uma formação para ajudar a lidar com os problemas contemporâneos e para a construção (ou resgate) de sentido em relação ao que é aprendido. Tendo encontrado esse caminho, seguimos investigando de que forma a filosofia, ou melhor, como uma abordagem filosófica no ensino pode ser tomada como prática ou atitude pedagógica para potencializar a formação do tipo de ser humano que desejamos, o homem experimentado. Nos tópicos anteriores nos dedicamos a descrever a atuação da abordagem filosófica na formação para a compreensão e para a experiência. Como mencionado no início do capítulo, a divisão entre compreender, experimentar e agir só se justifica como meio de organizar descritivamente a nossa análise, pois na prática, estes elementos estão intrinsecamente ligados, ou mesmo se poderia dizer, são recortes realizados teoricamente a partir de um único e mesmo fenômeno.

Colocando o enfoque inicialmente na compreensão, podemos observar que uma abordagem filosófica que instigue o aluno a se relacionar hermenêuticamente com os conteúdos e questões, colocando seus preconceitos em jogo, percebendo o caráter histórico de todo saber, e dialogando com estes saberes e com os outros, pode funcionar como um potencializador da criação de sentido pelo aluno com aquilo que este é provocado a aprender, e também da criação ou reconstrução de vínculos entre ele, sua tradição e os outros que dela participam. Nessa perspectiva percebemos que o principal papel da filosofia não seria o de criticar e desconstruir simplesmente para romper com o que está estabelecido. O incômodo, o espanto, o confronto e a ruptura são experiências fundamentais que originam a própria atitude filosófica, mas aqui ela é buscada com vistas a promover uma melhor forma de se lidar com o jogo de que fazemos parte dentro da conjuntura em que já nos encontramos. E jogar melhor esse jogo significa por um lado ganhar liberdade para escolher como atuar - e mesmo romper ou criar novas formas de agir -, mas por outro lado, e necessariamente, significa aprender a imergir nesse jogo, compreender o seu

sentido e as maneiras como ele determina nossas possibilidades de pensamento e atuação.

Pensamento e ação fazem parte de uma mesma dinâmica, a da compreensão. Compreender é um modo constitutivo do ser humano. Não precisa ser ensinado, uma vez que já somos sempre seres compreensivos, e qualquer tematização ou lida teórica ou consciente com conhecimentos só pode se dar a partir da compreensão prévia de que dispomos. Por isso, nossa hipótese não é a de que se possa ensinar a compreender hermeneuticamente, mas de que a compreensão e o horizonte do aluno podem ser ampliados, uma vez que se estimule e ajude a tornar o processo interpretativo consciente.

A dinâmica da compreensão envolve a interpretação e a aplicação. A aplicação, por sua vez solicita a relação entre o conhecimento e a situação particular à qual ponderamos aplicar o saber. Em se tratando de uma compreensão hermenêutica, o processo compreensivo que nos leva tanto a conhecer quanto a agir possuem a mesma estrutura. Dessa forma, uma abordagem filosófica no ensino toma como proposta auxiliar não só no desenvolvimento de uma compreensão de mundo mais ampliada e vívida, mas também na autoconstrução do sujeito como alguém que age no mundo, capaz de interpretar as situações concretas que lhe aparecem e determinar a melhor forma de agir.

Como já exposto, o que pode justificar o emprego de uma abordagem filosófica no ensino não é a otimização do processo de transmissão de conhecimentos, mas sim a potencialização da capacidade de o aluno se envolver com o conhecimento e agir a partir da compreensão que estabelece com eles. Podemos então dizer que a abordagem filosófica no ensino possui um caráter primordialmente ético. O seu objetivo principal não é formar o indivíduo culto, mas sim o experimentado, aquele que transforma sua forma de agir conforme a compreensão que vai desenvolvendo. Se por um lado decorar conteúdos se tornou obsoleto com o advento da internet, e dominar técnicas é tarefa para a qual já dispomos de boas metodologias, por outro lado o objetivo que nos parece mais urgente e para o qual a abordagem filosófica se propõe servir, é aquele relacionado à habilidade de ler conjunturas e decidir como agir a partir delas. Em outras palavras, o que se faz urgente no contexto atual é a formação ética. Nesse viés podemos perceber que ética não é tomada aqui

como conjunto de normas a serem cumpridas, mas como um exercício reflexivo capaz de permitir ao sujeito tomar decisões e agir numa reação de liberdade e ao mesmo tempo de pertencimento aos valores de sua tradição.

Não só no conhecimento, mas também na ética, podemos pensar a aplicação do círculo hermenêutico. O mesmo movimento que ocorre na relação entre as ideias mais particulares e os contextos mais gerais pode ser aplicado ao que diz respeito a situações particulares e sua reação com as diretrizes mais gerais interpretadas a partir da tradição, dos preconceitos e dos valores compartilhados em sociedade.

O saber da ação moral – que se refere a si mesmo de um modo muito particular – é o que Gadamer destaca como sendo compreensão. Compreensão e ação moral têm a mesma estrutura de aplicação. O conhecimento humano do bem não é algo arbitrário, violador da tradição, mas algo que nos permite participar da universalidade, ao proceder uma deliberação e agir. (HERMANN, 2007 p.05).

A formação ética não pode acontecer de forma instrumental, tal como é possível fazer com a transmissão de saberes e competências. Essa dificuldade reside no fato de 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 tem de si mesmo em seu ser ético deve ser diferente e destacar-se claramente em relação ao saber que guia um determinado produzir (GADAMER, 2014 p.416).

É necessário que a sua formação envolva algo além de técnicas e teorias. Ao nos formarmos, não estamos lidando com objetos com características definidas e de comportamento previsível, como acontece no trato das ciências da natureza. Na formação aprendemos a lidar com seres abertos, que se transformam ao existir, e que reconfiguram suas interpretações da realidade constantemente. Estes seres somos nós mesmos e também os outros. Por isso a abordagem filosófica se faz fundamental. Pelo confronto focado na experiência e através do diálogo torna-se possível o exercício de “deixar valer em mim algo contra mim” (GADAMER, 2014, p.472), e assim manter ativo o processo de autoconstrução e construção de sentido comum.

O saber ético, como define Gadamer, não é um saber respeitar normas, mas um comportar-se e atuar com solidariedade. Ele se distancia de modelos

morais universalistas como o de Platão e sua noção de bem enquanto ideia perfeita no plano inteligível, ou de Kant com seu imperativo categórico que propõe a possibilidade de se inferir racionalmente regras morais universais que se impõem como dever independente da situação.

O conceito que parece melhor exprimir a atitude de quem é capaz de agir compreensivamente, aplicando de certa forma o círculo hermenêutico à sua conduta de vida, é o conceito de *phronesis*, tal como tomado por Aristóteles em sua ética. Se Gadamer toma como inspiração o modelo de diálogo socrático-platônico como estratégia para o filosofar, encontra por sua vez na ponderação aristotélica a atitude ética a ser construída. A *phronesis* não é um modo específico de pensar e agir. Não pode haver normas preestabelecidas e gerais que configurem o sujeito prudente. A *práxis*, como já exposto, escapa a qualquer método monológico, instrumental e universalizante. Para formarmos o ser humano experimentado, devemos nos afastar nesse sentido do olhar científico. Em vez de a *techné* regulamentar a nossa vida, como vem acontecendo em cada vez mais situações, é a *phronesis* que deve servir de parâmetro para a *techné*.

A *phronesis* é uma sabedoria prática porque diz respeito à ação que envolve os casos particulares, por isso as ações humanas não podem ser pensadas com os conceitos da ciência teórica. Trata-se de um conhecimento que nos envolve, que estamos desde já implicados. Uma *techné* se ensina; entretanto, a *phronesis* não é ensinável, pois não se pode, *a priori*, determinar quais os meios morais mais adequados para determinados fins (HERMANN, 2007, p.367).

No lugar do fazer científico, faria mais sentido aproximar a sabedoria prática à produção artística. Encontramos em comum entre ambas, em primeiro lugar, a busca e projeção de um sentido integralizado. Tanto o eticista quanto o artista procuram em seu fazer, corresponder a um sentido amplo e totalizante, e não apenas a interesses utilitários. Além disso, em ambas as situações, faz-se fundamental a lida com o que é concreto, o movimento entre a concepção ampla e o material disponível ou a situação encontrada. Ética e arte partem fundamentalmente da experiência, e não simplesmente de teorias abstratas. Não só a razão, mas também os sentimentos e a imaginação participam da definição da ação justa para as situações concretas. E estes são aspectos que

devem ser levados em conta no processo educativo. Compreender o mundo não requer apenas uma habilidade intelectual, mas também o desenvolvimento de uma habilidade emocional e sensitiva.

Nesse sentido pode-se dizer que a *práxis* é estética. Estética no sentido original de *aisthesis*, de relação sensível com o mundo, e não a estética estetizada tal como proposta, por exemplo, por Nietzsche. Nadja Hermann alerta para as armadilhas em que uma proposta ética de autocriação pode incorrer.

Uma dessas armadilhas é subverter a criação do eu, remetendo-se exclusivamente a regras e padrões próprios, numa auto-estilização estética. Uma ação moral voltada apenas para a autocriação do eu, apesar de tudo o que ela possa ter de sedução no discurso pedagógico, que luta contra as formas niveladoras e contra aquilo que Nietzsche chamou de moral de rebanho, corre o risco de cair numa impossibilidade de constituir um *ethos* comum (HERMANN, 2007, p. 374).

Por “ética estetizada” (HERMANN, 2007, p.370) podemos entender as propostas filosóficas de conduta de vida que afirmam um ideal de auto invenção desprendida, muitas vezes baseada no arquétipo romântico do gênio, aquele capaz de criar obras originais a partir do que traz em seu interior. O grande problema desse tipo de proposta é que, além de ingênua e impossível, deixaria “um vazio de sentido para a formação” (HERMANN, 2007, p.370). O foco da formação voltado apenas para a autocriação pode ser sedutor, mas corre o risco de impossibilitar a construção de um *ethos* comum.

Faz-se necessário esclarecer que uma tal autocriação, quando se volta inteiramente para si numa estilização estética, gera uma espécie de confusão entre autocriação do eu inteiramente nova e a autonomia de se recriar baseada em fórmulas já reconhecidas e válidas socialmente. Quando se estabelece essa confusão, o caráter excessivamente privado do eu acaba por divergir de um *ethos* comum, de valores compartilhados que orientam a vida social (HERMANN, 2007, p.370).

Este *ethos* consiste basicamente nas convicções, costumes e valores compreendidos, comuns e compartilhados. Trazendo a crítica para um âmbito mais pragmático, as palavras inspiradoras de uma ética estética podem encantar o indivíduo e fazer sentido enquanto este projeta mentalmente suas

possibilidades ou mesmo enquanto um ou outro experimenta brincar de se auto inventar. Mas dificilmente funcionaria como modelo de orientação dominante em qualquer grupo. Ignorar o *ethos* comum tenderia a criar uma situação insustentável de conflitos e até mesmo de uma inoperacionalidade generalizada na sociedade.

Diferente das tais éticas estetizadas, a proposta de uma *práxis* baseada na *phronesis*, tal como defende Gadamer, toma como requisito a compreensão da dependência que temos em relação à conjuntura e à tradição. Entende ainda que ninguém se constrói sozinho, e que a melhor forma de se autoconstruir é através da experiência do diálogo com o outro. Podemos falar sim em autocriação, mas sempre em jogo com o *ethos*.

A *phronesis* se diferencia em muitos aspectos de uma verdade moral tal como a do dever kantiano. A *phronesis* não é um saber, mas um discernimento. É a capacidade que se dispõe para decidir como agir frente às situações que pedem uma atitude. É a disposição de quem é capaz de interpretar a todo momento as diretrizes norteadoras da cultura e aplicar às situações concretas. É uma habilidade tipicamente filosófica e, mais especificamente, uma habilidade hermenêutica. Ao se discutir ética, não se está determinando normas, mas se aspira a fundamentá-las e pensar normas mais justas. Discutir ética é pôr em jogo os preconceitos orientando-se para a atuação, é fazer hermenêutica sobre a ética.

O saber da ação moral – que se refere a si mesmo de um modo muito particular – é o que Gadamer destaca como sendo compreensão. Compreensão e ação moral têm a mesma estrutura de aplicação. O conhecimento humano do bem não é algo arbitrário, violador da tradição, mas algo que nos permite participar da universalidade, ao proceder uma deliberação e agir. A *phronesis* é uma especificidade da compreensão moral, porque ‘o sentido que se trata de compreender só se concretiza e se completa na interpretação’ (VMI, p. 405) (HERMANN, 2007, p.369).

As diretrizes norteadoras, por sua vez, não são verdades absolutas, mas ideias circulantes pertencentes à tradição e ao senso comum. Elas servem basicamente de ponto para a reflexão do sujeito para determinar sua conduta; para a ação prudente.

O discernimento da *phronesis* se assemelha bastante ao que acontece na interpretação jurídica. Nessa área é evidente a necessidade de que se faça um exercício atento e consciente de leitura, adequação e aplicação das leis escritas. Apesar de nossas leis serem vistas como parâmetros universais, e apesar da máxima amplamente repetida de que as leis devem ser iguais para todos, havemos de reconhecer que para que se faça justiça da melhor forma possível, cada caso deve ser analisado em sua concretude e especificidade. A aplicação das leis às situações não deve ser uma simples execução mecânica. Faz-se necessária a interpretação de diversos fatores como o contexto de quem está implicado em uma questão judicial, o estado psicológico dos participantes, as suas motivações, a conjuntura que confluíu para o evento em discussão, e também os valores da sociedade perante a lei que em tese daria conta do litígio, a sua caducidade ou obsolescência perante as transformações históricas desde a sua criação, etc. Aqueles que lidam com a aplicação de leis deveriam sempre ser, antes de técnicos eficientes, bons hermeneutas e verdadeiros filósofos. Filósofos como deveríamos ser todos nós que, em nosso cotidiano precisamos a todo momento recorrer a valores e preconceitos do *ethos* para interpretá-los e aplicá-los da melhor forma possível para determinar a forma mais justa de se agir em cada situação.

A abordagem filosófica no ensino, que tal como estamos elaborando é uma abordagem para a ética, deve ter como meta auxiliar o aluno a compreender a si mesmo e ao outro. Sua ação deve ser orientada reflexivamente, mas não de forma ingenuamente desprendida. Pois o sujeito que constrói a si mesmo necessita de imagens diretrizes nas quais somos educados e que presidem a ordem da vida social; um saber que ultrapassa seus interesses, daí a importância de se promover a ampliação dos horizontes de compreensão. O conhecimento do bem, ou melhor, o discernimento da ação justa não é violador da tradição, mas algo que nos permite participar da universalidade e deliberar a partir dela. Trata-se de uma moralidade necessariamente ligada com um núcleo de compromissos, com uma concepção geral.

Creio que a concepção ética complexa de Aristóteles, revalorizada pela hermenêutica filosófica de Gadamer – a *phronesis* como um momento

específico da compreensão moral – tem um potencial explicativo para o problema da educação que não pode abandonar nem fins universalizáveis, nem deixar de abrir espaço para a autocriação do eu e das regras morais (HERMANN, 2008, p.369).

O ser humano experimentado é, na prática o ser humano da *phronesis*, o homem compreensivo que julga “a partir de uma pertença específica que o une ao outro, de modo que é afetado com ele e pensa com ele” (GADAMER, 2014, p.425).

Já admitimos que não se pode (e nem se deve pretender) ensinar a *phronesis* como se ensinam conteúdos teóricos e técnicas. O que podemos fazer para ajudar o aluno a desenvolver esta sabedoria de vida é promover experiências. Experiências como a apresentação contínua e sempre provocativa de novos textos, em seus mais diversos formatos, para serem interpretados; a apresentação de experiências que o desestabilizem, que o façam se sentir incomodado naquilo que parecia familiar, para que este procure se reencontrar no diálogo com o diferente. Com esta mesma finalidade, o processo educativo pode estimular o diálogo como mais uma forma de experiência. No diálogo experimentamos o contato com as opiniões divergentes; o outro se coloca e apresenta panoramas e possibilidades de interpretação que até então não tinham passado pela nossa mente. Apenas pela experiência torna-se possível o desenvolvimento ético da *phronesis*. Educar para a ética torna-se então sinônimo de promover experiências. Mas mesmo as experiências, se mal conduzidas podem passar despercebidas pelos educandos. O desafio e a importância de uma abordagem filosófica estaria então justamente em promover as experiências de forma provocativa de maneira a não deixar o aluno indiferente frente às situações que lhes são apresentadas.

Conclusão

Partindo de questões e situações vividas pelo próprio autor desta tese, enquanto professor do ensino básico, esta pesquisa foi fomentada pela necessidade de pensar o sentido e as vantagens de uma abordagem filosófica no ensino. Para isto seria necessário se debruçar sobre duas frentes de discussão: o que seria essa tal abordagem filosófica, e de que forma a sua aplicação se justificaria para a formação. Para não nos limitarmos a divagações imprecisas e algumas boas intuições, elegemos dois filósofos para dialogar conosco e nos ajudar a conduzir nossa investigação. Nietzsche e Gadamer se mostraram boas escolhas, em primeiro lugar, por se posicionarem contra a noção de verdade absoluta e defenderem um olhar perspectivista que não coloca o objeto ou o saber como centro do aprendizado, mas sim o sujeito do conhecimento e suas experiências. Com eles, falar em abordagem filosófica já seria de alguma forma pensar uma abordagem que provoca o aluno a se tornar ativo na interpretação e construção de conhecimento. Ambos os autores desenvolveram importantes reflexões sobre elementos centrais a qualquer proposta de abordagem filosófica. Com eles pudemos analisar nossas possibilidades de relação com a linguagem, fundamento de qualquer compreensão, e com os conhecimentos já produzidos (história/tradição). Finalmente, Nietzsche e Gadamer teceram críticas às suas respectivas épocas, e consequentes propostas de formação e descrições do ser humano que deveríamos formar, reflexões que nos permitiram pensar que modelo de educação melhor se ajustaria à nossa conjuntura e necessidades atuais.

Nos aproximando da proposta de uma abordagem filosófica hermenêutica, apesar da impossibilidade de se desenvolver um método para a sua aplicação, foi possível tornar claras algumas frentes para as quais essa abordagem deve se voltar. A proposta de abordagem filosófica no ensino que procuramos fundamentar propõe uma lida hermenêutica com os saberes constituídos, uma lida que estimule a abertura e a potencialização da atuação, mas que ao mesmo tempo promova a sua apropriação e experiência de pertencimento a uma tradição. O estímulo ao diálogo aparece então como prática fundamental. Por ele o indivíduo aprende a reconhecer o jogo no qual

está inserido, reconhecer o outro e as possibilidades de interpretação diferentes da sua. O diálogo aparece como ferramenta chave para a abertura do sujeito, para que este ponha em jogo seus preconceitos e amplie seu horizonte.

Como sentido justificador, a abordagem filosófica deve ser colocada em prática tendo em mente que nela se está propondo uma resistência perante a tendência de hegemonização do olhar técnico-instrumental sobre a educação. É importante ter em mente a crítica de que nem o olhar científico pode dar conta da realidade humana, nem sua aplicação à educação pode dar conta do que precisamos como formação hoje. Finalmente, esta abordagem filosófica não tem como objetivo o puro desenvolvimento de um senso crítico como uma habilidade isolada da razão, mas frente aos exageros do individualismo moderno, deve ter como meta uma educação para a solidariedade. Como o próprio Gadamer revela em sua “autoapresentação”²⁵, “o que eu ensinava era sobre a práxis hermenêutica. Esta é antes de tudo uma prática, a arte de compreender e tornar compreensível. É a alma de todo o ensino” (apud Hermann, 2002, p.85); sobre o que Hermann complementa:

essa observação específica para o ensino da filosofia pode ser transposta para o ensino em geral e para a ação pedagógica. Ou seja, a ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica implica que, na compreensão de algo ou alguém, produz-se uma autocrítica (HERMANN, 2002, p.86).

Todo o caminho percorrido até aqui culminou na fundamentação e defesa de um modelo de ensino que enfatize a busca pela compreensão histórica (histórico-efetual) dos conteúdos, pela inclusão do mundo vivido do aluno, pelo reconhecimento do sentido das diversas outras perspectivas possíveis, pela intenção de criar comunhão e expansão da compreensão do aluno, pelo confronto deste consigo mesmo numa dinâmica que se desenrole fundamentalmente em diálogo autêntico.

O sentido do que estamos chamando de *abordagem filosófica* se aproxima do modo como os primeiros filósofos pensavam e discutiam suas teses e questões, mais especificamente, do modo como Sócrates o fazia.

Na tradição filosófica encontramos uma prática de ensino de filosofia que, longe de desprezar esta instância [do pensar], a entende como parte da filosofia

²⁵ Texto de 1977, publicado na obra *Verdade e Método II*.

mesma. Esta tradição inicia-se com Sócrates, mestre-filósofo em quem não se pode distinguir o ato de filosofar do ato de ensinar, nem o de ensinar do de filosofar, prolonga-se nas práticas que, desde a antiguidade até o presente, reúnem mestres e discípulos no trabalho filosófico na forma de um cenáculo, um gabinete ou uma oficina de pensamento que, como parte de suas melhores produções, inclui trabalhos em colaboração, trabalhos nos quais os discípulos vão para além do mestre e, também, trabalhos em que os alunos contradizem o mestre (OBIOLS, 2002.p.112).

As aulas de filosofia constituem inegavelmente espaço privilegiado para esse tipo de experiência, uma vez que nela o que mais deve importar é justamente a construção da atitude filosófica no aluno, e sendo esta buscada através da problematização e discussão dos conteúdos das diversas áreas do saber. Entretanto, no contexto em que vivemos e pela escassez de tempo disponibilizado para as aulas de filosofia frente a todas as outras coisas que demandam a atenção do aluno em sua vida de forma meramente instrumental, urge hoje que a abordagem filosófica seja defendida como modelo para o processo formativo em todos os espaços, disciplinas e projetos pedagógicos. É preciso que todo empreendimento que intenciona educar tome como requisito a prática do diálogo e a busca de um sentido comum a partir da solidariedade, e não apenas de um método racional voltado para resultados instrumentais. Nesse sentido é que se pode dizer que toda educação é uma educação ética. Não uma ética de normas, mas uma ética que está sempre preocupada com a formação para a *práxis*, para que o aluno aprenda a interpretar as situações concretas que se lhe apresentem, que saiba reconhecer as expectativas dos outros e, dessa forma, encontrar um sentido comum que norteie a sua atuação.

Uma fórmula prática e eficaz para a implementação em larga escala de um modelo de ensino assim está muito além das possibilidades deste estudo teórico. Assim como não há e não pode haver um método padronizado para promover o filosofar, pelo menos no que diz respeito às perspectivas do que seria o autêntico filosofar para Nietzsche e Gadamer, também seria muito difícil construir um método para a implantação da abordagem filosófica nas escolas, por exemplo. O único caminho que podemos vislumbrar é partir do próprio exercício do diálogo e da hermenêutica filosófica como forma de estímulo através do exemplo. Um estímulo que deve começar por contagiar os professores, que na maioria das vezes já se encontram imersos no objetivismo e instrumentalismo tão criticados pelos dois autores que nos acompanharam.

Se a experiência e a sabedoria de vida que dela decorre não pode ser ensinada, deve então ser praticada e propagada. Sua ampliação só pode ser alcançada por contágio. A presente tese claramente não tem a pretensão de servir como um manual para a execução de uma abordagem filosófica no ensino, mas se encerra com a humilde expectativa de contribuir um pouco para esse contágio. Que este texto, ao ser lido e interpretado, e ao ser objeto de diálogo, que provoque o leitor de alguma forma, que seja capaz de lhe dizer algo, senão totalmente novo, ao menos de uma nova forma que lhe transforme e promova uma experiência que, seja como for, estimule uma fusão de horizontes. Que o leitor educador, mesmo não concordando integralmente com os argumentos aqui apresentados, termine esta leitura inspirado a provocar o mesmo em outras pessoas.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Rodrigo Andia. *Hegel versus Kant: Imagem, Conceito e Tempo na Ideia de Uma História Filosófica da Filosofia*. Kínesis, Vol. II, nº 03, Abril-2010. p. 175 – 194.

Disponível em:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/13_Rodrig oAndiaAraujo.pdf> Acesso em: 12 jan 2017.

AST, Georg Anton Friedrich. *Grundlinien der Grammatik, Hermeneutik und Kritik*. Landshut, Jos, Thomann, Buchdrucker und Buchhändler, 1808.

AZEREDO, Vânia Dutra. *Filosofia dos valores e Educação em Nietzsche*. ETD. Educação Temática Digital, Campinas, v.12, n.1, pg25-45, jul/dez 2010.

BILHEIRO, Ivan. *A Falsa Citação de Voltaire*. In: Revista Conhecimento Prático. São Paulo: Editora Scala, Vol.45, P.21-23:, 2014. Disponível em: <<https://profivanbilheiro.files.wordpress.com/2017/06/falsa-citac3a7c3a3o-de-voltaire-ib.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2018.

BRITO, Evandro Oliveira de. *Consciência histórica e hermenêutica: considerações de gadamer acerca da teoria da história de Dilthey*. **Trans/Form/Ação**, Marília , v. 28, n. 2, p. 149-160, 2005 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732005000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Jan. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732005000200010>.

BRITTO, Fabiano de Lemos. *Sobre o conceito de educação (Bildung) na filosofia moderna alemã*, 2010.

Disponível em:

<<http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/15522/15522.PDFXXvmi=26PA AkbkNKg3uwZJZI0u3rq4TVrFztrCBhcbCnwq9NtFktokQoQTRhZMdrnNWU>>

qxcDKP2hgb5LQqggL7GC2xU1k8sMWpInZU1JL413g7P8z7oke5XhESi0
2MN0dvndqpWdtZhK78SGfi2to1L3U54WSR
X7nlkPLh3ghl2otV6Ke8eE91I57M31E182msR9LVp4hssMozwEIMiSO1X
WN1Xs26upAnzmj0qCsUoStWwdJQ6zS5vH7ta9BGzc49zna1>. Acesso
em: 03jan. 2011.

CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. *Aprendendo a Pensar*. Petrópolis: Vozes, 1977.

CASANOVA, Marco A. *O Instante Extraordinário: Vida, história e Valor na Obra de Friedrich Nietzsche*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

CÔRTEZ, Norma. *Descaminhos do método - notas sobre história e tradição em Hans-Georg Gadamer*. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.274-290, Jul/Dez 2006.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991.

ELIA, Luciano *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GACKI, Sérgio Ricardo. *Aproximações da Ética do Diálogo em Gadamer: um horizonte para a educação*. POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Unisul. Tubarão: Número Especial: SIMFOP/EDUCS, v.5, p.126 – 137, 2012.

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

_____. "On the Circle of Understanding". In: Connolly, J. M. & Keutner, T. (orgs.). *Hermeneutics versus science? Three german views*. Notre Dame, in, University of Notre Dame Press, 1988.

_____. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

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

_____. *Truth and method*. Nova York: Continuum. 2003.

_____. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL-FERREIRA, Adriana Maria Ribeiro. *O papel do diálogo na formação humana segundo a filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer*. Educação Online, [S.l.], n. 18, p. 76-95, may 2015.

ISSN 1809-3760. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/168>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

GORI, P. & STELINO, P. *O perspectivismo moral nietzscheano*. Cadernos Nietzsche, São Paulo, n. 34, vol. 1, pp. 101-129, 2014.

GRONDIN, Jean. *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Herder, Barcelona, 1999.

GUERVÓS, Luis Enrique de Santiago. *¿Nietzsche contra Gadamer? La interpretación infinita*. Congreso Internacional sobre Gadamer: El legado de Gadamer. 12 octubre de 2003. Publicado en J.J. Acero y otros, *El legado de Gadamer*. Universidad de Granada, Granada, 2004

GROTBERG, E. H. *Introdução: novas tendências em resiliência*. In: A. Melillo & E. N. S. Ojeda (Org.). *Resiliência: Descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed, 2005.

HEGEL, G. W. F. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo, Abril cultural, 1980.

_____. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadjá. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Nadjá Mara Hermann Prestes. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Phronesis: a especificidade da compreensão moral*. Educação (Porto Alegre), Porto Alegre: PUCRS, v. 30, n. 62, p. 365-376, maio/ago. 2007.

_____. *A questão do outro e o diálogo*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 477-493, June 2014.

Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000200011&lng=en&nrm=iso)

24782014000200011&lng=en&nrm=iso>. access

on 12 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000200011>.

_____. *Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 217-228, Mar. 2015

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100217&lng=en&nrm=iso)

97022015000100217&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Feb. 2016.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015011700>.

JUNIOR, Almir Ferreira da Silva. *Estética e Hermenêutica: A Arte como Declaração de Verdade em Gadamer*. 2005. 206p. Tese - USP.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S.. *Da educação como possibilidade extrema de formação de compreensão à luz da hermenêutica filosófica de H-G. Gadamer*. In: Anais do IV Congresso Nacional de Filosofia e Educação. (Org.) Lília F. Gutman et al. Passo Fundo, Battistel, 2011. p. 171-179.

KANT, Immanuel. *Respuesta a la Pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*. In: AA.VV. *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid: Tecnos, 1988.

_____. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

_____. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. *Crítica da razão prática*. Tradução Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.

LAGO, Clenio. *Experiência estética e formação: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: 2011. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS.

_____. *O diálogo como modo de ser da experiência estética e da educação em Hans-Georg Gadamer*. Educação Unisinos, v. 17, n. 2, p. 164-172, maio/ago. 2013.
Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.172.09/2018>

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MATTOS, F. *Nietzsche e o primado da prática: um espírito livre em guerra contra o dogmatismo*. São Paulo. 270 páginas. Tese de doutorado. Depto. De Filosofia – FFLCH – USP. 2007.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a Grande Política da Linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Friedrich Nietzsche: Obras incompletas*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974.

_____. *O livro do filósofo*. Porto: Rés Editora, 1984.

_____. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das letras, 2001-a.

_____. *Ecce Homo*. São Paulo: Martin Claret, 2001-b.

_____. *Humano, Demasiado Humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001-c.

_____. *Segunda consideração intempestiva : da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003-a.

_____. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Editora Martin. Claret, 2003-b.

_____. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Loyola, 2009.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao Ensino da Filosofia*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ARAUJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2005, n.28, pp.5-23. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>.

PLATÃO. *Mênon*; texto estabelecido e anotado por John Barnet; tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.

RAJOBAC, Raimundo. *Experiência hermenêutica e formação para o reconhecimento em Gadamer*. In: Revista Espaço Acadêmico, n. 134, julho de 2012, p. 1-8.
Disponível em:
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17683>> . Acesso em: 07 out 2017.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt, Suhrkamp, 1999.

SCHMIDT, Lawrence. *Hermenêutica*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCOLNICOV, Samuel. *Platão e o problema educacional*. São Paulo: Loyola, 2006.

SCHEIERMACHER, F. *Hermenêutica e Crítica*. Vol. 1. Ijuí: Unijuí, 2005.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. *Escritos sobre educação*. Friedrich Nietzsche. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2003.

SOUZA JUNIOR, R. R. *Contra do Dogmatismo na História: o tempo como fenômeno basilar da experiência humana*. Aurora, v.8, n. 2, 2015.

Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/autora/article/view/2974/3650>. Acesso em: 17 nov. 2017

STEIN, Ernildo. *Gadamer e a consumação da hermenêutica*. Problemata: R.Intern. Fil. v.5. n.1, 2014. p.204-226.

ISSN 2236-8612. Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/20392>

Acesso em: maio/2017.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

ZABALA, Antônio e ARNAUD, Laila. *Como Aprender e Ensinar Competências*. Ed. Artmed. 2009.