

# Didática, hermenêutica e pluralidade em educação

## *Didactics, hermeneutics and plurality in education*

ALTAIR ALBERTO FÁVERO\*

GIONARA TAUCHEN\*\*



**RESUMO** – A educação é algo imprescindível em toda e qualquer sociedade que atingiu certo grau de desenvolvimento. Entretanto, o que será conservado e transmitido para as futuras gerações e o que precisa ser mudado para acompanhar as transformações ocorridas na dinâmica da própria sociedade é algo profundamente problemático, que precisa ser compreendido e analisado cuidadosamente. O presente texto visa a refletir sobre o processo educativo numa perspectiva hermenêutica e sobre as decorrências didáticas que tal perspectiva possui num contexto de pluralidade educativa. Para tanto, inicia-se contextualizando a hermenêutica no cenário filosófico/educacional contemporâneo, descrevendo de que forma a hermenêutica filosófica de Gadamer pode se mostrar promissora para se pensar propostas alternativas que superem a visão instrumental de conhecimento e de educação caracterizada pela relação sujeito-objeto; num segundo ponto, indicam-se algumas tarefas da hermenêutica para projetar a educação num mundo plural; por fim, trata-se da didática numa perspectiva hermenêutica.

**Palavras-chave** – hermenêutica; pluralidade educativa; didática

**ABSTRACT** – The Education is essential in all and every society which has achieved a certain development level. However, what will be maintained and passed on to future generations and what needs changing to accompany the transformations that occur in the social dynamics is very problematic and needs to be comprehended and thoroughly analyzed. The present article aims at reflecting on the educational process in the hermeneutical perspective and the didactical results that such perspective has in a context of educational plurality. For this reason, first, hermeneutics is contextualized in a contemporaneous educational/philosophical scenario, describing the ways Gadamer's philosophical hermeneutics can be seen as promising when alternative proposals which surpass the instrumental view of knowledge and education characterized by subject-object relationship are considered. Second, some hermeneutical tasks to design education in a pluralistic world are recommended. Finally, didactics is dealt in a hermeneutical perspective.

**Keywords** – hermeneutics; educational plurality; didactics

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo” (JAEGER, 1989, p. 3). Com essas palavras, Werner Jaeger inicia sua *Paideia* falando do lugar dos gregos na história da educação.

Muitas coisas podem ser ditas a esse respeito; muitos ângulos podem ser pontos de referência para focar a temática. Não resta dúvida que a prática da educação é algo imprescindível em toda e qualquer sociedade que atingiu um certo grau de desenvolvimento. Entretanto, o que será conservado e transmitido para as futuras gerações e o que precisa ser mudado para acompanhar as transformações ocorridas na dinâmica da própria sociedade é algo profundamente problemático que precisamos compreender, analisar e sondar cuidadosamente. Nesse

\* Pós-Doutor pela Universidad Autónoma del Estado de México (México) e professor da Universidade de Passo Fundo (RS, Brasil). *E-mail*: <altairfaver@gmail.com>.

\*\*Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (RS, Brasil) e Professora da Universidade Federal do Rio Grande. *E-mail*: <giotauchen@gmail.com>.

Artigo recebido em julho e aprovado em novembro de 2011.

sentido, não é possível falar em educação, em nosso tempo e nos seus processos de transmissão/assimilação/construção, sem levar em consideração a pluralidade, a diferença, as contingências, as múltiplas linguagens e as múltiplas epistemologias subjacentes. Da mesma forma, sempre que nos referimos aos processos educativos que ocorrem por meio das instituições escolares, levantamos discussões sobre os processos curriculares e didáticos.

A didática, desde a sua primeira proposição, com a publicação da *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, de Comenius, vem sendo associada à eficiência do ensino, partindo do pressuposto de que é possível escolher, entre um conjunto de formas de ensinar, aquela ou aquelas que possam resultar em aprendizagens com maiores êxitos. A ênfase no método é acompanhada da ideia de conhecimento verdadeiro e universal, ou seja, a homogeneidade e não a diversidade e pluralidade, a ordem como sinônimo de disciplina, o conhecimento científico e não os múltiplos saberes, a linguagem da matematização do mundo e não as múltiplas possibilidades de representar as visões de mundo serão as bases dos processos didáticos estruturados na modernidade. No entanto, hoje, deparamo-nos com as múltiplas formas de exclusão e segregação resultantes dessa perspectiva e compreendemos que ensinar não demanda apenas conhecimentos metodológicos. Os processos educativos da atualidade, desafiados pela globalização, democratização e universalização, igualdade e equidade, desafiam-nos não apenas a tratar de modo igualitário os múltiplos sujeitos escolares, mas de modo desigual os desiguais, isto é, uma didática que acolha a pluralidade das demandas educativas, refazendo-se como campo de estudos na (inter)relação com as diferentes linguagens, realidades sociais e saberes.

Sendo assim, no presente texto, abordaremos os princípios da hermenêutica e as decorrências didáticas num contexto de pluralidade educativa. Iniciaremos contextualizando a hermenêutica no cenário filosófico/educacional contemporâneo, descrevendo de que forma a hermenêutica filosófica de Gadamer pode se mostrar promissora para pensar propostas alternativas que superem a visão instrumental de conhecimento e de educação caracterizada pela relação sujeito-objeto; num segundo ponto, indicaremos algumas tarefas da hermenêutica para projetar a educação num mundo plural; por fim, trataremos da didática numa perspectiva hermenêutica.

### **A HERMENÊUTICA NO CENÁRIO FILOSÓFICO/EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO**

A segunda metade do século XX tem sido muito fecunda no debate e na publicação de temas relacionados

à hermenêutica nos campos literário, jurídico, teológico e filosófico. Especificamente no campo filosófico, a hermenêutica filosófica<sup>1</sup> de Gadamer tem ocupado um lugar de destaque, ao ponto de ser considerada uma “virada hermenêutica”.<sup>2</sup> No prefácio do livro *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*, os organizadores da obra afirmam que “a hermenêutica filosófica convida-nos a repensar nosso lugar no ambiente em que nos encontramos. [...] obrigamos a experimentar os limites da razão autossuficiente, tal como defendida pela tradição iluminista, mostrando-nos no processo de compreender uma experiência ontológica subjacente a cada reflexão e a incitando” (ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, 2000, p. 8). Mas no que consiste a hermenêutica filosófica? Como ela se situa no atual panorama filosófico? No que ela pode contribuir para pensar a atual crise da razão e os problemas da educação?

Gadamer inicia *Verdade e método* esclarecendo que “o fenômeno hermenêutico” não é, de forma alguma, um problema de método. “O fenômeno da compreensão e da maneira correta de se interpretar o que se entendeu”, diz ele, “não é apenas, e em especial, um problema da doutrina dos métodos aplicados nas ciências do espírito”, pois o que importa no fenômeno hermenêutico “não é estruturação de um conhecimento seguro, que satisfaça os ideais metodológicos da ciência – embora se trate também aqui do conhecimento e da verdade” (1999, p. 31). O próprio título – *Verdade e método* – não deixa de ser uma espécie de provocação no sentido de se contrapor à tradição lógico-semântica que liga verdade a método. Perguntado<sup>4</sup> sobre os possíveis mal-entendidos que o título pode provocar, o próprio Gadamer responde que

Um título não desempenha o seu papel se desvenda tudo o que o livro quer dizer. Ele deve, ao contrário, mobilizar os campos de reflexão que sensibilizam o público. Esta expressão é, efetivamente, tão ambígua que seus primeiros críticos ora acreditavam ver no livro o último método para atingir a verdade, ora uma condenação radical do método! Mas os mal-entendidos assim extremos são, na verdade, produtivos... Na minha hermenêutica, parto da ideia de que é preciso “desabsolutizar” o ideal de método proveniente das ciências exatas. Meu objetivo é uma *disciplina* – não no sentido de um ramo particular do conhecimento, mas no de uma atitude de rigor – que engloba, ultrapassando-o, o domínio do método. Vinte anos depois da data de publicação do livro na Alemanha, essa ideia me parece continuar sendo das mais atuais, pois não foi verdadeiramente reconhecida pelos nossos teóricos, que continuam a pensar o problema da ciência e da sua validade enquanto solução dos mistérios do mundo. Mas esquecem que a ciência só conhece e penetra o mundo numa direção particular (1990, p. 214).

A longa resposta de Gadamer é visivelmente ilustrativa para demarcar a posição da hermenêutica no cenário científico, filosófico e educacional contemporâneo. Talvez o título deveria ser *Verdade contra o método*, justamente porque, nas três partes que compõe o livro (a experiência da arte, o conhecimento histórico e o conhecimento da linguagem), existem três “verdades” produzidas pelo método lógico-analítico. No prefácio à segunda edição de *Verdade e método*, na tentativa de esclarecer “mal-entendidos” provocados pelo uso da expressão “hermenêutica”, Gadamer demarca novamente sua posição, manifestando quais eram suas intenções e pretensões do todo da obra:

Não foi minha intenção desenvolver uma “doutrina da arte” do compreender, como pretendia ser a hermenêutica mais antiga. Não pretendia desenvolver um sistema de regras artificiais, que conseguissem descrever o procedimento metodológico das ciências do espírito, ou até guiá-lo. Minha intenção também não foi investigar os fundamentos teóricos do trabalho das ciências do espírito, a fim de transformar o conhecimento usual em conhecimento prático. [...] Minha intenção verdadeira, porém, foi e é uma intenção filosófica: o que está em questão não é o que fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece (1999, p. 14).

Gadamer, com sua hermenêutica filosófica, não pretende estabelecer uma teoria geral da interpretação, nem uma doutrina diferencial de seus métodos, e sim “mostrar que a compreensão jamais é um comportamento subjetivo frente a um ‘objeto’ dado, mas frente à história efetual, e isto significa pertencer ao ser daquilo que é compreendido” (1999, p. 19). A obra de arte, por exemplo, sempre ultrapassa o horizonte subjetivo de interpretação, tanto do artista como daquele que recebe a obra. O “acontecimento” da obra de arte possibilita uma “experiência” que não é alcançável única e exclusivamente por meio da lógica reflexionante, pois nela se encontra “algo” que vai além do mero objeto, submisso desde sempre ao cognoscente.

Em seu texto *Da experiência da arte à hermenêutica filosófica*, Hans-Georg Flickinger (2000, p. 28-30) indica quatro importantes pistas que nos conduzem ao centro da filosofia gadameriana.

A primeira delas é “o fato da expressão hermenêutica filosófica” referir-se a uma experiência ontológica que, enquanto experiência, dá-se *antes* de toda atividade reflexionante. A reflexão humana, nesse caso, aparece como uma reação ao que nos acontece no mundo, ou seja, o “acontecimento” não é resultado da atividade reflexionante, pelo contrário, é um impulso primordial e

subjacente à reflexão. Há uma espécie de “pré-reflexivo” a todo e qualquer “saber objetivo”; com isso, modifica-se o próprio conceito de filosofia: na perspectiva da hermenêutica filosófica, a filosofia teria como papel denunciar e desvelar a falsa soberania do conceito.

Uma segunda pista indicada por Flickinger (2000, p. 28-29) é de que “qualquer interpretação da abordagem gadameriana que a quisesse identificar com a teoria da ciência, a saber, pensando-a enquanto questionamento de cientificidade da ciência, no sentido iluminista da palavra, estaria equivocada”. A hermenêutica filosófica de Gadamer opõe-se radicalmente a submissão de nossas experiências aos parâmetros pressupostos de uma lógica dominadora. Ao contrário, seu objetivo é descobrir o processo mesmo da instauração de sentido,<sup>5</sup> nascido na teia de nosso relacionamento com o mundo. Dito de outro modo, “a experiência hermenêutica abarca algo que se encontra além do articulado explicitamente nas determinações conceituais da teoria”.

Uma terceira pista, considerada por Flickinger (2000, p. 29) um desdobramento da segunda, diz respeito à inesgotabilidade da amplitude dos sentidos possíveis da experiência hermenêutica. Isso significa dizer que não existe um sentido autêntico da pretensão de verdade da fala ou de um texto que se esgota na legitimação lógica, pois cada linguagem expressiva precisa ser exposta à interpretação e, com isso, a um processo da configuração de um “sentido possível”, com pretensão de “verdade própria”. Assim, a linguagem ou o texto não se colocam como Verdade, mas como abertura à interpretação na qual não se esgotam os “sentidos possíveis”.

Uma quarta pista poderia ser sintetizada pela expressão do próprio Gadamer, pronunciada em uma entrevista concedida a Jean Grondin, quando diz: “a hermenêutica é isto: o saber do quanto fica, sempre, de não dito quando se diz algo” (ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, 2000, p. 211). O não dito aponta para um espaço de sentido que a interpretação do dito só pode alcançar quando aceita sua provocação. Nessa quarta pista, Flickinger (2000, p. 29-30) recorda a figura de Hermes, mensageiro divino ao qual cabia a tarefa de *traduzir* a vontade dos deuses para a língua humana. A dificuldade de dar conta de tal tarefa decorre, antes de tudo, da necessidade de salvaguardar, na tradução, as intenções de sentido, implícitas na fala originária. A hermenêutica como “saber do quanto fica de não dito quando se diz algo” não deixa de ser uma crítica à filosofia iluminista que se sedimentou no modelo “lógico-científico de conhecimento” e que, ao fazer isso, acabou “decependo” seu enraizamento próprio no processo de interpretação, tornando-se, dessa forma, “razão instrumental”. Enquanto interpretação, reforça Flickinger, a hermenêutica filosófica de Gadamer tenta lembrar à racionalidade moderna da experiência pré-

lógica de suas origens, daquela tradição do saber humano, que, à base de um conceito muito mais amplo de filosofia, acusa as ciências objetivadoras de exibirem uma postura de dominação ilegítima. Possivelmente, essa é uma das grandes tarefas da hermenêutica em nosso tempo, como nos diz Hermann:

Assim, a hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo. A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística (2002, p. 15).

### TAREFAS DA HERMENÊUTICA NO MUNDO PLURAL

Acreditamos que uma das grandes tarefas da hermenêutica seja “ampliar horizontes”. O conceito de horizonte aparece como algo aberto à nossa frente, do qual nunca conseguimos nos aproximar, e que mais se distancia à medida que avançamos. Trata-se de um conceito polissêmico: tem uma ligação com a ideia de limite, visão, situação, possibilidade. Por isso, em *Verdade e método*, Gadamer diz que “ao conceito de situação pertence essencialmente, então, o conceito de *horizonte*”. Horizonte, complementa ele, “é o âmbito da visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto” (1999, p. 452). Assim, poderíamos falar de estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar os horizontes e da abertura de novos horizontes. Dizer que uma das tarefas da hermenêutica é “ampliar horizontes” significa que ela se contrapõe à concepção da existência de um único caminho de acesso à “verdade”, ou que existe uma “linguagem única para a ciência”, ou ainda que somente os dados “objetivos” são capazes de constituir um procedimento válido para produzir conhecimento.<sup>6</sup>

Gadamer destaca que o horizonte do presente está sempre em processo de formação, ou seja, nunca está definitivamente pronto, pois é algo no qual “trilhamos nosso caminho” e conosco o faz. O horizonte presente não se faz à margem do passado, nem mesmo existe um horizonte do presente por si mesmo; assim, “compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos” (1999, p. 457). Com isso, Gadamer justifica a necessidade de “ganharmos um horizonte” que se faz na medida em que exercitamos a abertura de nosso próprio horizonte. “Ganhar um horizonte”, diz ele, “quer

dizer sempre aprender a ver mais além do próximo e do muito próximo, não para apartá-lo da vista, senão que precisamente para vê-lo melhor, integrando-o em um todo maior e em padrões mais corretos” (1999, p. 456). Penso que essa ideia gadameriana de horizonte é promissora no sentido de pensar a “pluralidade” de nosso tempo e os paradoxos que essa mesma pluralidade pode gerar.

A palavra pluralidade está associada a um conjunto de outros conceitos que marcaram o cenário intelectual dos últimos tempos, tais como desconstrução, diferença, perspectivismo, antifundacionismo, antiessencialismo, pós-estruturalismo, antilogocentrismo, pensamento pós-moderno, fim das metanarrativas, fim da história, multiculturalismo, regionalismo, contextualismo, etnocentrismo, esteticismo, relativismo e vários outros “ismos”, intimamente relacionados à pluralidade.<sup>7</sup> Nossa intenção não é localizar a tarefa da hermenêutica nesse complexo conceitual “pós-moderno” ou afirmar que ela será capaz de indicar soluções para todos esses paradoxais dilemas provocados por esse conturbado cenário. De maneira mais modesta, pretendemos apenas demarcar alguns traços propositivos que podem ser sugeridos a partir da hermenêutica nesse contexto de crise da modernidade e na emergência da pluralidade. Mas o que significa a pluralidade? Ela é um fenômeno pós-moderno, contemporâneo, ou já está presente no projeto iluminista? Como é tratada na modernidade e por que, na filosofia contemporânea, recebe tanto destaque?

Para Hermann, “a pluralidade refere-se a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias, constituindo-se numa inegável marca da atual realidade sociocultural” (2001, p. 91). Não resta dúvida de que o tema da pluralidade aparece em nosso tempo como uma categoria de destaque, porém, adverte Hermann, reivindicar que é tema/problema exclusivo do pensamento pós-moderno é ter uma falsa impressão, “ou pelo menos, significaria uma perda da perspectiva histórica, uma vez que tanto a filosofia social como a teoria do conhecimento têm tradição em tematizar o problema da pluralidade diante da apologia do uno” (2001, p. 91). Assim, na abordagem de Hermann, apesar de a pluralidade fazer parte da agenda do discurso pós-moderno, tem suas raízes no projeto moderno (é um fenômeno moderno). Hermann indica que a categoria aparece em Kant, quando este contrapõe o eu com o egoísmo, o eu que percebe a perspectiva do outro. Diz Kant: “Só o pluralismo pode contrapor-se ao egoísmo, quer dizer, uma mentalidade em que um se considera e se comporta não como alguém que se ocupa do modo todo em si mesmo, mas como simples cidadão cosmopolita” (apud HERMANN, 2001, p. 96). O pluralismo é visto, nesta abordagem, como algo produtivo, pois se traduz em “abertura ao outro”, “descentração”, “distanciamento

de si mesmo”, “um olhar de diferentes perspectivas”, um processo de “corrigir a unilateralidade do pensamento”, “o ganhar um horizonte” no sentido gadameriano. Entretanto, adverte Hermann,

[...] ao contrário do que Kant pensou, a pluralidade transforma-se em um ambiente cultural, em que predomina o egoísmo das narrativas e não há consenso sobre o fundamento de uma vida comum. Ao mesmo tempo, a pluralidade é recusada pelos mecanismos impositivos da indústria cultural e da sociedade de consumo, que tudo submete a uma homogeneização (2001, p. 97).

Assim, se, por um lado, a pluralidade mostrou-se produtiva por revelar-se em “um ganho de liberdade”, “flexibilizar as formas de racionalidade”, respeitar as “contingências”, ampliar o conceito de “razão”; por outro, frustrou certas “utopias”, desembocando em “relativismos”, “individualismos”, “xenofobismos”, “chauvinismos”, “indiferença”, “desorientação”. O que a hermenêutica tem a dizer diante desse cenário? Fracassou o projeto da modernidade que colocava a razão autônoma e a pluralidade como instâncias últimas de legitimação, tanto do saber quanto do agir? Apostar no projeto hermenêutico significa contrapor-se ao projeto da modernidade? Se por modernidade entendermos um modelo de racionalidade que se tornou hegemônico e que se traduziu no cientificismo dogmático, numa razão instrumental e num processo de dominação, então, acreditamos que a resposta seja afirmativa. Mas precisamos desdobrar melhor, esclarecer, manter “viva a conversação” dessa complexa problemática.

Em seu texto *Pedagogia e hermenêutica*, Flickinger adverte que “somente tomando a sério os argumentos do outro é possível tornar transparente, para nós mesmos, a nossa própria posição” (2002, p. 142). Essa lúcida e primorosa citação é reveladora de uma autêntica postura hermenêutica, em que, antes de simplesmente colocarmos na contraposição do adversário e desprezá-lo por defender uma posição divergente da nossa, precisamos levar a sério seus argumentos, a fim de compreender nossa própria posição. Analogicamente, atrevemo-nos a dizer que, antes de “rotularmos” tanto o “projeto da modernidade” quanto as posições dos “pós-modernos”, precisamos adotar uma postura hermenêutica, “ganhar um horizonte” (diria Gadamer), continuar a “conversação” (diria Rorty).

A título de exemplificação, Flickinger observa que as próprias considerações de Kant sobre o “esclarecimento” e sobre a “pedagogia” podem ser reveladoras de uma “concepção iluminista dialógica e comunicativa”, muito próximas da hermenêutica (2002, p. 144-145). As considerações do autor nos levam a inferir que, talvez,

sejam precipitadas nossas conclusões sobre o projeto moderno ou, de igual formar, sobre as posições dos pós-modernos e que uma atitude hermenêutica pode ser “salutar” não para “encontrar” a verdade, nem para “descortinar” o caminho seguro, mas sim para nos manter “abertos à conversação”.

Na parte final de *Pedagogia e hermenêutica*, valendo-se da hermenêutica filosófica de Gadamer, Flickinger aponta algumas críticas endereçadas “à redução instrumental do conceito iluminista da razão”. Aproveitamos essas críticas para indicá-las como “tarefas da hermenêutica no atual contexto”.

Uma primeira tarefa trata de recuperar a estrutura do pré-conceito subjacente à “compreensão”. Gadamer indica que o Iluminismo (*Aufklärung*) sofre de um preconceito básico, que “é o preconceito contra os preconceitos, enquanto tais e, com isso, despontualização da tradição” (1999, p. 407). Ele se dá conta de que, no Iluminismo, o preconceito passou a receber “uma matriz negativa”, incorporada no debate científico, tornando-se algo a ser evitado, “se quisermos ser objetivos” e realizar “julgamentos verdadeiros”. O mito da neutralidade científica é um desdobramento dessa “matriz negativa” do preconceito. É certo que uma análise cuidadosa (hermenêutica) demonstra a invalidez dessa convicção de que é impossível obedecer a critérios objetivos no processo do conhecer. Gadamer enfatiza que o preconceito é parte integrante da finitude histórica do homem e a base da nossa compreensão do mundo. “Se se quer fazer justiça ao modo de ser finito e histórico do homem”, adverte Gadamer, “é necessário levar a cabo uma drástica reabilitação do conceito do preconceito e reconhecer que existem preconceitos legítimos” (1999, p. 416). Flickinger reforça essa posição gadameriana dizendo que “não podemos renunciar à interferência de preconceitos na geração do saber; ao contrário”, para ele, “em todos os casos, os preconceitos representam a condição inevitável do questionamento empreendido” (2000, p. 153). Não podemos apagar a experiência prévia que alimenta nossa curiosidade. Os preconceitos abrem as “portas” que nos permitem habitar um espaço dentro do qual o possível sentido constitui-se. É na “incorporação das opiniões prévias e preconceitos, por meio dos quais se modula a historicidade”, que, na interpretação de Hermann, “se evidencia, em sua inteireza, a diferença entre a tradição epistemológica do Iluminismo, com suas pretensões de isenção do sujeito cognoscente, e a experiência hermenêutica da compreensão” (2002, p. 45).

Uma segunda crítica hermenêutica à redução instrumental da razão, ressaltada por Flickinger, e que aqui indicamos como tarefa da hermenêutica, é “a necessidade de imprimir prioridade à pergunta”. “Para a razão instrumental”, observa Flickinger, “é insuportável a

ideia de dar prevalência às perguntas frente às respostas. O conceito moderno de racionalidade legitima-se pelas respostas corretas e não pela pergunta conveniente” (2002, p. 153-154). Temos, nesse caso, uma racionalidade técnico-instrumental que se traduz, na expressão de Trevisan, numa “razão calculadora dos meios, que se justifica à medida em que valoriza apenas os fins que deseja alcançar” (2000, p. 81), pois o que importa são os resultados, as respostas, o produto. Ao contrário dessa racionalidade instrumental, temos a racionalidade dialógica: uma racionalidade que imprime prioridade na pergunta e que se traduz na concepção de “abertura”, na consciência da “finitude e limitação”, na atitude “do saber que não se sabe”. No dizer de Hermann, “trata-se da *docta ignorantia* socrática, para a qual o início da sabedoria é reconhecer não saber” (2002, p. 57). Por isso, Gadamer diz que “o fenômeno hermenêutico encerra em si o caráter original da conversação e da estrutura da pergunta e da resposta” (1999, p. 544), já que a pergunta assume o papel de provocação do diálogo; é ela que abre o lugar do diálogo, pois impulsiona a busca pela resposta.

Seguindo a hermenêutica de Gadamer, Berticelli diz que “na educação, o princípio e o fim do processo se tocam ali onde tangenciam a pergunta e a resposta. O processo educacional é um processo de produção de sentidos na medida em que discursos os produzem na sucessão tangencial do perguntar e do responder, consubstanciados no interpretar” (2004, p. 306). A pergunta equivale lançar-se para além do agora dito, em que a busca de conhecimento é a busca de sentido, o qual nunca está plenamente pronto. Em virtude disso, Gadamer diz que “a arte de perguntar é a arte de continuar perguntando [...], e chama-se dialética<sup>8</sup> porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação” (1999, p. 540). Uma autêntica conversação não deixa de ser uma arte de ir experimentando, seja contra a firmeza das opiniões ou contra as verdades instituídas. O ir experimentando significa a arte de continuar perguntando, porque “a pergunta põe em suspenso o assunto com suas possibilidades” (GADAMER, 1999, p. 541).

Uma terceira tarefa da hermenêutica, sugerida por Flickinger, consiste na “conscientização da historicidade do nosso saber”. Pensamos que essa tarefa, em partes, já foi apresentada no início deste tópico quando abordamos a hermenêutica como “ampliação de horizontes”. Ter consciência da “historicidade do nosso saber” significa dar-se conta, diz Flickinger, que “saber e compreender não significam a decifração de um sentido último e autêntico, sendo que a experiência não familiar (trata-se de um texto histórico, trata-se de uma observação qualquer de um parceiro do diálogo) sempre vem a modificar o horizonte de nossa experiência” (2002, p. 154). Por esse motivo, diz Gadamer, o compreender é sempre a “fusão de horizontes”, em que “o velho e o novo

crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicitamente por si mesmos” (1999, p. 457). Essa concepção de compreender como uma “fusão de horizontes” nos remete à ideia de alteridade, pois não existe horizonte, e muito menos a “fusão de horizontes”, sem a presença do “outro”.

Em seu livro *Sentido e alteridade*, Ricardo Timm de Souza (2000) adverte que, em uma época sufocada em si mesma, presidida por grandes crises mundiais e por uma angústia sem precedentes, apesar do desespero individual e coletivo, ocorre o *Outro*, que tumultua definitivamente nossas certezas, nossa trágica solidão de ser, extrai-nos de nós mesmos, delimita nosso próprio desespero e solidão.

Se num primeiro instante estou sozinho em minha tautologia, no segundo instante esta tautologia é rompida pelo “mais além de mim mesmo” que me traumatiza com sua irrupção no mundo que eu julgava, em duplo sentido, *acabado* (terminado e liquidado); e, a partir do terceiro instante, seremos no mínimo dois a nos relacionarmos e a lutar com as contingências de uma realidade *ainda não acabada* (SOUZA, 2000, p. 179).

Souza chama de “pensamento da Alteridade” essa tentativa de compreender a condição temporal de encontro com o *Outro* que subverte a tautologia da neutralidade e da atemporalidade. Em termos educacionais, poderíamos ver, tanto no “pensamento da Alteridade” quanto no conceito de “fusão de horizontes”, possibilidades infinitas de compreendermos nossa epocalidade educacional em seus múltiplos desafios. Pensada nessa perspectiva, a educação não seria mais tratada pelos “rigores” da busca de um ideal científico de certeza, mas como contingência do agir humano que se reconstrói no exercício do seu próprio “acontecer”.

## A DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA

“Ensinar Pluralidade Cultural ou viver Pluralidade Cultural?” Esse é um dos questionamentos presentes na proposição dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que nos desafiam a criar/recriar outras possibilidades de interação social por meio das relações didáticas. Mas por que falamos em pluralidade cultural e não em cultura?

Primeiramente, podemos considerar que a ideia de “cultura” nasce com o projeto de Estado-nação, o qual utiliza a educação escolar, em todos os níveis, como *locus* de sentido da noção de identidade nacional. Portanto, o estudante universal é um projeto engendrado (READINGS, 2002) que, de certa forma, entra em declínio quando passamos a considerar que o espaço institucional

comporta culturas múltiplas, diversas e divergentes. Por isso, o grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional, que comporta aspectos de homogeneização, mas que se constitui na diversidade etnocultural.

Nessa perspectiva, a didática encontra, na hermenêutica, princípios epistemológicos e pedagógicos que podem nos auxiliar a “vivenciar a pluralidade cultural”. As possibilidades compreensivas da hermenêutica envolvem o esclarecimento das próprias bases de justificação do sistema didático, a desnaturalização e a historicidade dos conceitos/saberes, a consideração dos pré-conceitos e da intersubjetividade dos processos de aprendizagem, os métodos de ensino como estratégias de aprendizagem.

No horizonte hermenêutico, os processos didáticos extrapolam as abstrações científicas, as relações de dominação do sujeito que se apodera do objeto quando emprega um conjunto de métodos e técnicas educativas. Implica em considerar a impossibilidade de conceber os conhecimentos científicos como descrição de estruturas objetivas e neutras dadas no campo científico, pois a historicidade também é constitutiva dos sujeitos, dos saberes e das instituições. Os conteúdos (conceitos, habilidades e atitudes) envolvidos nos processos didáticos não são simples degradações ou transposições diretas do campo científico para os contextos de ensino escolar. Da forma e do conteúdo envolvidos nos trabalhos das comunidades científicas, que chegam até as escolas como “bens culturais” de uma época, até as formas e os conteúdos vivenciados pelos currículos escolares, temos a expressão de diferentes epistemologias, de processos históricos intersubjetivos e de relações de poder. Por isso, os pré-conceitos ou pré-compreensões são a base para a compreensão da nossa historicidade e da capacidade de entendê-la em âmbito geral e/ou individual.

A didática, na perspectiva da compreensão, considera que o processo educativo se faz na fusão da estranheza e

familiaridade dos conhecimentos, ou seja, a experiência educativa é o lugar onde se encontram saberes novos e saberes já conhecidos, tanto por parte do aluno quanto do professor. A experiência é também a do estranhamento, provocada pelas situações de risco e da abertura ao inesperado que acompanha a pluralidade cultural da escola e do mundo da vida. As situações de aprendizagem, decorrentes das experiências educativas, integram situações de desorientação e desestabilização, que, ao contrário de serem vistas como mal-estar desconcertante do sistema didático, potencializam a produtividade de sentido que a ação pedagógica pode produzir. Não se trata de colocar um saber no lugar de um não saber, mas de compreender as múltiplas formas e expressões dos saberes, apropriando-se, reestruturando-se, reorganizando-se.

Assim, os sentidos dos processos didáticos encontram-se na própria experiência educativa. Desse modo, as perguntas não são unilaterais ou programadas – as perguntas certas do professor no momento final da avaliação. Pelo contrário, professores e alunos movem-se no processo de autoeducação e coeducação por meio da atitude da pergunta, posto que a aula é um espaço de abertura, não apenas como lugar, mas como território da produção dos sentidos da educação, como fusão de horizontes, como experiência de compreensão. O horizonte do presente, estando em processo constante de formação, provoca reestruturações constantes em nossos pré-conceitos; portanto, o processo didático é também processo de autoformação permanente do professor.

A ação didática, do ponto de vista metodológico, ao contrário de ser instrumentalizada como uma técnica que possibilita eficiência no processo de ensino-aprendizagem, é compreendida como espaço de promoção dos sentidos, de travessia, como uma estratégia auto-organizadora de alargamento dos horizontes e da explicitação da historicidade dos saberes. Como nos diz Hermann (2002, p. 88), “é uma ilusão considerar que podemos clarear todas

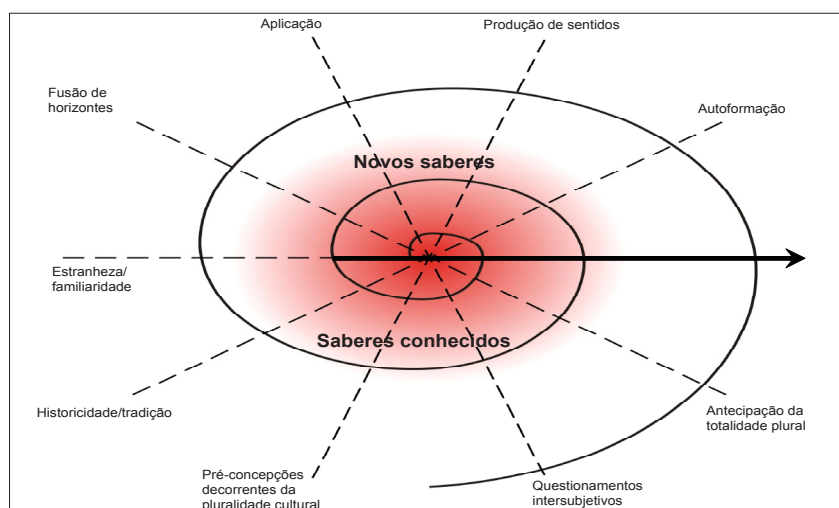


Figura 1 – Círculo da didática da compreensão.

as motivações e interesses que subjazem à experiência pedagógica”, pois, em todos os processos pedagógicos, “a despeito do domínio buscado por diferentes técnicas, trazem consigo o movimento próprio da existência humana, que é a tensão entre iluminação e encobrimento”.

A didática da compreensão opera com uma lógica que se diferencia, para usar uma expressão de Hermann (2002, p. 89-90), da “absolutização da subjetividade moderna no processo de conhecimento”. Conhecer não é um processo solitário, objetivo, mecânico, instrumental que se realiza no domínio da consciência do sujeito; na perspectiva da compreensão, é, antes de tudo, um espaço de experiência de conversação, de diálogo, de intersubjetividade. Sem dúvida, vive-se, ensina-se e aprende-se a pluralidade dos e nos processos educativos. “É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece” (BRASIL, 1998, p. 141).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Custódio. Luís. Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg.; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- BORTICELLI, Ireno Antônio. **A origem da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijuí, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares transversais**. Pluralidade Cultural. Brasília, 1998.
- FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. ALMEIDA, C. L. S. de; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 27-52.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FÁVERO, A.; RAUBER, J.; TROMBETTA, G. (Org.). **Filosofia e racionalidade**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 141-156.
- GADAMER, Hans-Georg. **Entrevistas do Le Monde**: filosofias. Traduzido por Nuno Ramos. São Paulo: Ática, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Traduzido por Flavio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 2. ed. Tradução Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- OLIVEIRA, Manfredo A. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- READINGS, Bill. **Universidade sem cultura?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- SOUZA, Ricardo Timm de. **Sentido e alteridade**: dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Unijuí, 2000.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Em seu livro *Introdução à hermenêutica filosófica*, considerado um clássico no estudo da hermenêutica, Jean Grondin defende a posição de que a expressão “hermenêutica filosófica” é eminentemente gadameriana, reconhecida pelo próprio Heidegger, quando diz em uma carta a O. Pöggeler: “A ‘filosofia hermenêutica’ é coisa do Gadamer” (apud GRONDIN, 1999, p. 24). Por sua vez, Flickinger, em seu texto *Da experiência da arte à hermenêutica filosófica*, destaca a originalidade de Gadamer e de sua convicção filosófica, quando “ao invés de utilizar-se do termo ‘filosofia hermenêutica’ – como seria de se esperar na continuidade do pensamento de Heidegger – o filósofo fala-nos de uma ‘hermenêutica filosófica’”. Marca, assim, o contraponto à experiência da época, já que adscrive à hermenêutica o ser sujeito da expressão, juntando-lhe, na predicação, o adjetivo ‘filosófica’” (2000, p. 27).
- <sup>2</sup> Na III parte do livro *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*, Manfredo Araújo de Oliveira caracteriza como “Reviravolta hermenêutica da ontologia” o movimento iniciado por Gadamer, com *Verdade e método*.
- <sup>3</sup> A entrevista, concedida ao jornal francês *Le Monde* e publicada em 19 de abril de 1981, chegou até nós por meio de uma publicação realizada pela editora Ática, com o título *Filosofias – Entrevistas do Le Monde*, com tradução de Nuno Ramos, publicada em 1990. Além da entrevista, aparecem, na publicação, as entrevistas de Jürgen Habermas, Ferdinand Alqué, Jacques Derrida, Emmanuel Lévinas e de vários outros filósofos importantes do século XX.
- <sup>4</sup> O conceito de sentido na hermenêutica filosófica, segundo Ernildo Stein, “foi tomando forma à medida que começamos a perceber que certas questões podem não ser verdadeiras, mas têm sentido. [...] o sentido é algo no qual nos movemos, que, em boa parte, já nos é dado. Desde sempre, entramos num universo que tem sentido. Não sabemos, no mundo, qual é a verdade desse universo. Entramos num universo em que há coisas que são dizíveis, mas não são verdadeiras, já que há uma diferença entre o dizível e o verdadeiro” (1996, p. 36).
- <sup>5</sup> Para Nadja Hermann, “a hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo. A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir de sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística” (2002, p. 15).
- <sup>6</sup> Cada um dos termos listados mereceria uma longa nota de rodapé, pois dizem respeito a um conjunto de referências (textos, autores, críticas, teorias, polêmicas, etc.) que extrapolaria as fronteiras da presente pesquisa. Ao listar todos esses conceitos, pretendemos apenas ressaltar a “complexidade” (e esse já seria outro conceito que poderia ser acrescido na lista) que a temática ocupa no contexto contemporâneo.
- <sup>7</sup> Sobre esse aspecto, Flickinger adverte que o uso inflacionário do conceito de dialética faz com seja dificultada a compreensão da abordagem hermenêutica. No sentido original, diz Flickinger, “*dialética* indica uma leitura dupla que se pode compreender como dois pontos de vista em relação a mesma coisa. [...] A leitura dialética, por sua vez, torna possível revelar também o lado avesso do que se vê explicitamente enfocado, tematizando, assim, o não tematizável dentro de uma mesma leitura” (2002, p. 150). Na sequência, Flickinger destaca que o sucesso de uma leitura dialética depende do cumprimento de duas condições: “Em primeiro lugar, os intérpretes têm de estar dispostos a revelar as razões legitimadoras de suas convicções, razões que se veem expostas a seguir a avaliação por parte do parceiro do diálogo. Se a legitimação convencer, poder-se-á falar de um passo em direção à verdade [...]; se, porém, não convencer, o inicialmente expresso fica sujeito à correção. A segunda condição é a de que o saber verdadeiro não deve ser considerado algo constante. Supõe-se aí, pelo contrário, uma constituição continuamente renovada do saber” (2002, p. 151). Pensamos que as considerações de Flickinger são oportunas para demarcar a diferença entre a concepção hermenêutica e a concepção hegeliano-marxista de dialética.