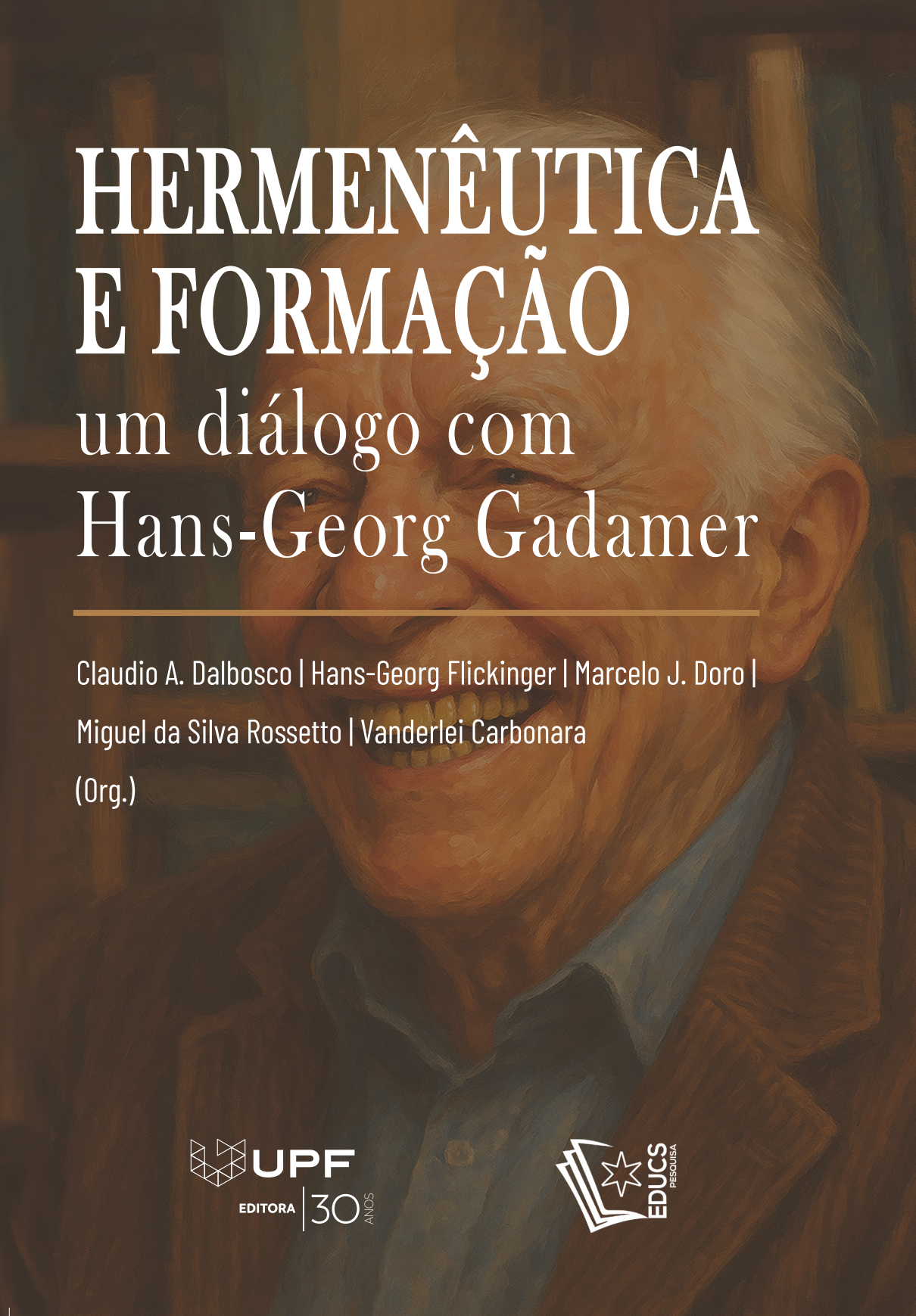


A close-up, warm-toned portrait of Hans-Georg Gadamer, an elderly man with white hair, smiling broadly, showing his teeth. He is wearing a blue collared shirt under a brown jacket. The background is dark and out of focus.

HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO

um diálogo com
Hans-Georg Gadamer

Claudio A. Dalbosco | Hans-Georg Flickinger | Marcelo J. Doro |
Miguel da Silva Rossetto | Vanderlei Carbonara
(Org.)



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editor

Adriano Pasqualotti

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Júlia Bortolin dos Santos

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Dr. Adriano Pasqualotti

Universidade de Passo Fundo

Dr. Carlos Amaral Hölbig

Universidade de Passo Fundo

Dr. Claudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo

Dr. Dirk Stederoth

Universität Kassel

Dr. Edson Campanhola Bortoluzzi

Universidade de Passo Fundo

Dr. Orlando Mauricio Duran Acevedo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Dra. Vanina Cravero

Universidad Nacional de Rosario

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Dom José Gislson
Presidente

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Gelson Leonardo Rech
Reitor

Asdrubal Falavigna
Vice-Reitor

Everaldo Cescon
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Flávia Fernanda Costa
Pró-Reitora de Graduação

Neide Pessin
Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico

Marcelo Faoro de Abreu
Chefe de Gabinete

Givanildo Garlet
Diretoria de Relações Institucionais

EDUCS

Coordenadora

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial

Alessandra Paula Rech

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse – Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez – Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão – Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo – Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique – Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich – Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes – Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró – Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli – Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan – University of London/Inglaterra

HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO

um diálogo com
Hans-Georg Gadamer

Claudio A. Dalbosco | Hans-Georg Flickinger | Marcelo J. Doro |
Miguel da Silva Rossetto | Vanderlei Carbonara
(Org.)

2025
Coedição



Copyright dos organizadores

Gimerson Ferreira Alves

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e criação da capa

Gerada por inteligência artificial (ChatGPT – OpenAI) em 23 jul. 2025.

Imagem da capa

Conforme a legislação vigente, este livro, no todo ou em parte, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização expressa e por escrito dos organizadores. A exatidão das informações, opiniões e conceitos apresentados nesta obra é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

H553 Hermenêutica e formação [recurso eletrônico] : um diálogo com
Hans-Georg Gadamer / organização Claudio A. Dalbosco ... [et al.].
– Passo Fundo, RS : EDIUPF ; Caxias do Sul, RS : EducS, 2025.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores e organizadores.
Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI: 10.18226/9786556071022
ISBN 978-65-5607-102-2

1. Hermenêutica. 2. Gadamer, Hans-Georg, 1900-2002. 3. Filosofia. 4.
Educação - Filosofia. 5. Metafísica. I. Dalbosco, Claudio A.

CDU 2. ed.: 165.19

Índice para o catálogo sistemático:

1. Hermenêutica	165.19
2. Gadamer, Hans-Georg, 1900-2002	1GADAMER
3. Filosofia	1
4. Educação - Filosofia	37.013.73
5. Metafísica	111

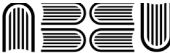
Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500.



Campus I, BR-285, Km 292,7, bairro São José
99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil
Telefone: (54) 3316-8374



Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bairro Petrópolis
95070-560, Caxias do Sul, RS, Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

afiliadas à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


ABDR
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DIREITOS REPRODUTIVOS
RESPEITO O DIREITO AUTUAL
EDITORA AFILIADA



Sumário

Introdução.....	7
A experiência de Gadamer e a Teoria da Educação: aprendendo que o outro pode ter razão	19
Jean Grondin	
Compreensão dialógica e práxis formativa	43
Hans-Georg Flickinger	
Formação plural.....	62
Dirk Stederoth	
Dimensões da <i>Bildung</i> gadameriana: Incapacidade para ouvir e diálogo profundo	81
Claudio A. Dalbosco	
Abertura dialógica e potencial de alteridade (em torno da formação) ...	117
Nadja Hermann	
Hermenêutica, educação e ecologia	135
Luiz Rohden	
Desde Gadamer: realidade sonora e compreensão.....	152
Raimundo Rajobac	

Sobre a incapacidade para o diálogo e seus desdobramentos à experiência formativa: reflexões hermenêuticas em tempos de redes sociais digitais	164
Vanderlei Carbonara	
O modesto (e, não obstante, importante) papel docente na autoformação	185
Marcelo J. Doro	
Miguel S. Rossetto	
O sentido hermenêutico-formativo da atenção e da escuta em Ricoeur e Gadamer	205
Angelo Vítório Cenci	
Regiano Bregalda	
Para além da inovação digital: uma abordagem hermenêutica na educação como bem público.....	234
Amarildo Luiz Trevisan	
Catia Piccolo Viero Devecchi	
<i>Bildung</i> e as margens do saber: reflexões sobre formação, poder e silenciamento.....	259
Odair Neitzel	
Sobre os(as) autores(as).....	281



Introdução

Uma vez abandonadas as posições metafísicas dogmáticas, desde há muito usadas autoritariamente para atravancar o debate teórico e a transformação social pela imposição de supostas verdades absolutas, a reflexão contemporânea sobre as questões humanas fundamentais assume os traços de uma filosofia da prática. Esse é também o sentido mais amplo da hermenêutica: uma filosofia radical da prática. Ela acolhe como dado irrecusável a incontornável historicidade dos acontecimentos humanos, que se produzem e reproduzem em vista da interpretação que a cada vez se produz deles. E como interpretar não é algo que se possa fazer na ausência de pressupostos, a hermenêutica reconhece o papel da tradição na tarefa humana sempre renovada de compreender o seu mundo.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) é um dos principais articuladores desse entendimento contemporâneo da hermenêutica. Ele contribuiu decisivamente para o entendimento da hermenêutica para além de um método de interpretação de textos, mostrando-a

de modo mais amplo como uma postura teórica e prática para com o mundo e para consigo mesmo. Tal postura assume como princípio que a reflexão de diferentes perspectivas oferece um caminho mais promissor na busca pela compreensão do que qualquer busca epistemológica tradicional por verdades absolutas. Isso tem a ver com a própria concepção hermenêutica do ser humano, que, na visão de Gadamer, é um ser que está em jogo, ou sendo jogado, na interação constante com o mundo, com os outros e consigo mesmo. E, com isso, adentramos já no tema da formação.

Não se trata, obviamente, de um tema novo. Com ele, toca-se no conceito alemão de *Bildung*, cujos precedentes teóricos podem ser rastreados até a noção grega de *Paideia*. Grosso modo, trata-se, por um lado, do processo de tornar-se humano; e, por outro, do resultado desse processo. É um conceito educacional, por excelência. No contexto grego, foi um traço predominante a condução educativa dos indivíduos em direção a um ideal humano pré-definido, em geral, com forte carga em virtudes intelectuais. O ideal do ser humano racional seguiu pautando também o debate moderno da *Bildung*, com a diferença significativa de que, desde então, passou-se a dar centralidade ao papel do indivíduo no processo de sua educação. Formação passa a ser entendida como autoformação.

Os pressupostos metafísicos de um ideal ou de uma essência humana, presentes no conceito antigo de *Paideia*, nas suas derivações latinas como *Humanitas* pagã e cristã, assim como no conceito moderno de *Bildung*, já não podem ser acolhidos na perspectiva pós-metafísica em que se movimenta o pensamento atual – ao menos, daquele pensamento que reconhece a forma da crítica de autores como Nietzsche, Heidegger e Wittgenstein à tradição filosófica. Disso não se segue, no entanto, que não se possa recorrer a esses conceitos para, hermeneuticamente, pensar a atualidade. Na medida

em que ainda se pode falar de verdade, certamente em um sentido mais fraco, cabe admitir que a verdade não é algo que se possa encontrar de forma acabada nos escritos da tradição, tampouco nos “fatos brutos” da situação imediata. Algo como a verdade só pode acontecer no diálogo entre os seres humanos, incluindo aqueles do passado, que nos legaram suas obras.

É precisamente no resgate dialógico do conceito clássico de formação que temos o núcleo das contribuições de Gadamer ao debate educacional. Em sua obra principal, *Verdade e método*, ele renova o interesse contemporâneo pelo humanismo ao recuperar criativamente alguns de seus conceitos centrais, entre eles, o próprio conceito de formação. Em diálogo com Hegel, sem com isso acolher sua perspectiva idealista de cunho metafísico, Gadamer fala da formação em termos de uma atitude a ser aprendida, cuja característica principal é o manter-se aberto ao diferente, a outros pontos de vista mais universais. Ora, a atitude a ser aprendida ocorre por meio de inúmeros exercícios formativos, nos quais o indivíduo põe a si mesmo em ação e, na singularidade de sua ação, constrói-se como sujeito. Fazem parte de tais exercícios, no âmbito escolar e acadêmico, a leitura, a escrita e a meditação vagarosa sobre o que se lê e o que se escreve. Por isso, pôr-se em exercício e agir reflexivamente sobre tais exercícios é um dos núcleos centrais da formação.

Nesse espírito de diálogo hermenêutico com a tradição, o grupo de pesquisa *Formação humana*, ligado ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, vem se debruçando há anos sobre a obra de pensadores clássicos. O grupo compartilha a crença de que o estudo dos textos clássicos pode ofertar perspectivas ricas e promissoras para o entendimento de temas e de problemas emergentes. É da natureza desses textos, como bem observou Ítalo Calvino em *Por que ler os clássicos?*, con-

tinuarem a nos dizer coisas novas a cada releitura e nos ajudarem a colocar em maior perspectiva o mundo atual. Gadamer é, sem dúvida, um autor clássico nesse sentido. Embora a maior parte de seus textos tenham sido produzidos há mais de meio século, é notável o quão potentes eles são ainda para pensarmos o nosso presente.

Além disso, o interesse do grupo de pesquisa por Gadamer tem a ver com a contribuição especial desse pensador para o debate em torno da formação humana, concebida em sua perspectiva ampla. No Brasil, ao menos desde os anos de 1990, a obra de Gadamer vem sendo objeto de estudos no campo da Filosofia da Educação e tem inspirado a pesquisa sobre a formação humana em diversas dissertações e teses, assim como trabalhos publicados em artigos e livros. Para esse propósito, importam não apenas os textos do pensador que abordam diretamente temas educacionais e suas considerações em torno da *Bildung*, mas também outros escritos relativos ao propósito mais amplo de entendimento da condição humana, do modo como compreendemos uns aos outros e de como podemos nos tornar mais humanos nesse processo. Nessa perspectiva, e tomando como foco principal de interesse textos menores do Gadamer tardio, o grupo buscou enfrentar a seguinte pergunta: em que sentido a hermenêutica filosófica gadameriana permite pensar a educação humana como processo formativo?

Esta coletânea de textos, que reúne pesquisadores do campo da hermenêutica e da educação, é fruto desse movimento. Os escritos aqui apresentados atendem ao objetivo de ofertar aos pesquisadores e estudiosos da educação uma visão ampla do potencial da hermenêutica gadameriana para o necessário debate sobre a formação humana. Em um contexto de crescente mercantilização da educação, embalada pela lógica capitalista do desempenho e da

concorrência, que acaba por instrumentalizar a educação para os interesses econômicos, ceifando seus propósitos mais amplos de socialização e humanização, seguir falando de formação é também um movimento necessário de crítica e de resistência.

No primeiro texto, intitulado “A experiência de Gadamer e a Teoria da Educação: aprendendo que o outro pode ter razão”, Jean Grondin apresenta um panorama das principais visões de Gadamer sobre educação. O ponto de partida é a própria trajetória formativa do autor de *Verdade e método*, que ajuda a compreender, por exemplo, como o contato com alguns educadores destacados o ajudou a moldar o entendimento de que, na escola, encontrar referências adequadas a serem seguidas é tão importante quanto o currículo. O texto avança destacando o resgate gadameriano do humanismo e da formação humanista, cujo objetivo não é formar cientistas, mas pessoas sábias e prudentes, conscientes dos limites da própria ciência. Também aborda o sentido da formação de uma cultura de questionamento que ajude os indivíduos a colocar as coisas em perspectiva e da fusão de horizontes como resultado do encontro dialógico com a tradição. Os tópicos finais tratam do significado da cultura como sendo aquilo que pode impedir os seres humanos de se atacarem mutuamente e da implicação de cada um na própria formação.

O texto seguinte, “Compreensão dialógica e práxis formativa”, escrito por Hans-Georg Flickinger, faz uma investigação do papel da arte de compreender e, mais precisamente, do diálogo na formação humana. Num primeiro movimento, recorre ao núcleo da hermenêutica filosófica, que destaca a linguagem falada como meio específico na construção do saber, buscando explicitar, com auxílio da experiência com as artes, por que a linguagem é capaz de assumir essa função e quais os caminhos para cumpri-la. Em seguida, passa

a justificar a convicção de que a compreensão dialógica é imprescindível para qualquer projeto educativo dedicado à formação humana e oposto ao espírito profissionalizante e objetivista que hoje domina os debates na pedagogia. O autor conclui numerando um conjunto de aspectos a serem considerados caso a pedagogia queira recuperar e defender a formação humana como diretriz no campo educativo.

Na sequência, Dirk Stederoth, com o texto “Formação plural”, toma como referência a definição gadameriana central de educação como autoesclarecimentos dos processos de alienação de si e dos outros, para submetê-la à crítica sob três aspectos: 1) de sua origem decididamente europeia e da perspectiva de objetivo desse conceito de educação; 2) da crescente homogeneização do estrangeiro em face da globalização capitalizada e digitalizada; e, finalmente, 3) da identificação do estrangeiro consigo mesmo, de tornar o outro e o estrangeiro próprios, o que é fundamental para esse conceito de educação. Tomando partido crítico nesse debate, o autor do capítulo questiona-se sobre a exigência que uma educação plural traz consigo de um conceito mais amplo que possa romper

[...] com essa estrutura de identidade em dois aspectos, na medida em que o confronto aberto com o estrangeiro não apenas bloqueia o retorno ininterrupto para casa, mas também pode permitir que o estrangeiro exista como estrangeiro em uma comunidade aberta.

Em síntese, partindo de Gadamer e com um olhar dirigido pela teoria crítica, o texto de Stederoth abre outros e importantes horizontes de reflexão.

Claudio A. Dalbosco, em “Dimensões da *Bildung* gadameriana: incapacidade para ouvir e diálogo profundo”, trata da tensão entre incapacidade para a escuta e propensão para o diálogo profundo como núcleo constitutivo da *Bildung* subjacente à hermenêutica fi-

losófica de Hans-Georg Gadamer. Tomando por base a conferência radiofônica “A incapacidade para o diálogo” (“*Die Unfähigkeit zum Gespräch*”), proferida por Gadamer em 1972, Dalbosco reconstrói a tese gadameriana central: por ter dimensão formadora, o diálogo profundo torna-se a principal força de resistência à incapacidade para ouvir, originada do amor de si excessivo. Busca interpretar tal tese seguindo um caminho tripartite, mas unido entre si: expõe, no primeiro passo, o vínculo entre limitação ontológica e incapacidade de ouvir; na segunda parte, reconstrói as diferentes formas de diálogo; por fim, trata, na parte final, das três características do diálogo profundo e de sua dimensão formadora.

Em “Abertura dialógica e potencial de alteridade (em torno da formação)”, Nadja Hermann busca no pensamento de Gadamer aqueles elementos que não pretendem ser uma teoria da *Bildung*, pois sabe-se que não é esse o seu propósito, mas que pontilham o contorno de uma formação humana projetada na ideia de que o encontro, o diálogo, a palavra viva e a escuta promovem a própria autocompreensão e a sensibilidade ética capaz de abrir-se à alteridade. O texto mostra como, ao pensar a formação humana, tendo como recurso a hermenêutica filosófica de Gadamer, acaba-se por encontrar a força e o profundo significado do encontro humano, de como podemos nos entender uns com os outros, algo que não é lógico, mas vinculado ao plano ético, no sentido mais amplo de compreender a nós mesmos e o mundo, tornando possível a convivência.

A contribuição de Luiz Rohden, “Hermenêutica, educação e ecologia”, parte da premissa de que vivemos na Era do Antropoceno, e de que precisamos explicitar a lógica ou gramática deste momento para que possamos nos posicionar de modo diferente em relação ao futuro. Nessa perspectiva, a prática hermenêutica de oferecer uma

compreensão holística e apropriada dos acontecimentos é requerida para apontar soluções no sentido de instaurar um ciclo virtuoso de vida que se efetivará plenamente pela educação. Apoiando-se também no pensamento de Ailton Krenak, o texto faz uma crítica à educação sanitária e uma defesa à educação planetária ou integral, cujo ponto de partida seria o cultivo do pasmo, da admiração, do encantamento em relação à natureza. Essa seria uma experiência basilar que nos mobilizaria a assumirmos nossa responsabilidade ambiental a curto e a longo prazo.

Na sequência, o ensaio “Desde Gadamer: realidade sonora e compreensão”, de Raimundo Rajobac, tematiza a relação entre compreensão e realidade sonora a partir da hermenêutica gadameriana. Põe em foco a experiência da música e do sonoro, as quais desvelam a experiência do ouvir no acontecimento da compreensão, o qual é, por sua vez, constitutivo da dialética da pergunta e resposta. Parte do diálogo vivo como núcleo do projeto filosófico do hermeneuta, no sentido de que realidades sonoras de mundo estão intimamente unidas à comunicação e produção de sentido. Ao final, busca apontar implicações para se pensar desafios e tarefas para filosofia da educação e para a pedagogia, principalmente no que diz respeito a perspectivas críticas que buscam fazer frente a metodologias diretivas, nas quais relações dialógicas podem se encontrar limitadas.

Vanderlei Carbonara escreve “Sobre a incapacidade para o diálogo e seus desdobramentos à experiência formativa: reflexões hermenêuticas em tempos de redes sociais digitais”, propondo-se explorar alguns comportamentos sociocomunicativos decorrentes do uso de tecnologias de informação e comunicação, sem a pretensão de ater-se às questões técnicas a elas inerentes. Faz um exercício de possível atualização de algumas situações próprias da

terceira década do século XXI em relação ao que Gadamer, em artigo de 1971, caracterizou como incapacidade para o diálogo. Trata-se, em especial, de uma reflexão filosófica sobre o diálogo, com a finalidade de analisar suas implicações na formação humana, tendo os comportamentos sociocomunicativos em meios digitais como contexto observado. Conclui que a experiência do diálogo autêntico é o que pode possibilitar um processo formativo que minimize a suscetibilidade ao direcionamento de comportamentos por controles externos.

O texto de Marcelo J. Doro e Miguel S. Rossetto, intitulado “O modesto (e, não obstante, importante) papel docente na autoformação”, procura pensar, a partir de Gadamer, o lugar e a tarefa de professores e professoras no processo de autoformação estudantil. Em um primeiro momento, o texto aborda a tese gadameriana de que educação é educar-se, identificando nela o sentido clássico da *Bildung* como autoformação. Em seguida, põe em destaque o aparentemente contraditório caráter recíproco do educar-se, em que se vislumbra o modesto papel docente. Por último, volta-se para o diálogo pedagógico como *medium* da autoformação no contexto escolar. Esse percurso permite o enfrentamento de duas questões diretrizes: de que forma a dimensão autoformativa inerente aos processos educacionais torna-se indispensável para pensar o sentido e o papel da ação docente? Por que a autoformação “dialógica” é decisiva para pensar a formação de professores?

Em “O sentido hermenêutico-formativo da atenção e da escuta em Ricoeur e Gadamer”, Angelo Vitório Cenci e Regiano Bregalda trazem uma contribuição para uma atualização em sentido hermenêutico-formativo da atenção e da escuta. Iniciam apresentando a concepção de atenção em Paul Ricoeur, problematizando o que significa estar atento diante de alguém, de algo e do

mundo, visto ser a atenção que desperta para a relação com os outros e com o mundo, além de facultar a inauguração do novo. Em seguida, situam a escuta em Gadamer vinculada à compreensão e alicerçada na premissa do que o autor denomina de *legein* comum, a linguagem compartilhada pelos humanos. Por fim, indicam traços lidos em sentido hermenêutico-formativo da atenção e da escuta extraídos da obra dos dois autores. Concluem que, mesmo que a atenção venha a ser disputada como mercadoria valiosa, e que a escuta seja fragilizada pelo neoliberalismo, essas duas dimensões seguem fundamentais como atitudes e como princípios estruturadores dos processos formativos.

Amarildo Luiz Trevisan e Catia Piccolo Viero Devecchi, em “Para além da inovação digital: uma abordagem hermenêutica na educação como bem público”, problematizam, por meio da hermenêutica filosófica, o conceito de inovação ligado apenas ao contexto digital e ao empreendedorismo, discutindo as possibilidades de uma inovação articulada com a tradição e, portanto, com a memória, e assim mais adequada à concepção de educação como bem público. Eles perguntam: Como a hermenêutica filosófica de Gadamer pode contribuir para pensar a inovação educacional como um processo formativo? Discutem as contribuições da hermenêutica filosófica a partir da perspectiva do diálogo com a tradição explicitada pela arte, tomando o olhar hermenêutico da arte como possibilidade de criar ambientes educacionais mais dinâmicos, inclusivos e eficazes, articulando as demandas do mercado com a formação humana, as tecnologias com a tradição educacional, entendendo a inovação como um processo, não como ruptura.

O último texto, de Odair Neitzel, “*Bildung* e as margens do saber: reflexões sobre formação, poder e silenciamento”, provoca a reflexão e o debate sobre a formação humana a partir de uma

perspectiva crítica, questionando os saberes hegemônicos e os silenciamentos históricos, especialmente no contexto latino-americano e afrodescendente. Utilizando teorias de Foucault, Dussel e outros, o texto discute como as formações discursivas e os regimes de poder moldam o conhecimento e a identidade, destacando a necessidade de revisitar narrativas históricas opressoras, como a escravidão, para promover uma formação mais inclusiva e autônoma. O autor enfatiza a importância de reconhecer o impacto do colonialismo e da escravidão na construção da modernidade, propondo uma reflexão sobre a *Bildung* como cultivo do espírito que supere visões eurocêtricas e que incorpore práticas e saberes marginalizados. O ensaio convida a uma revisão crítica das estruturas de poder que perpetuam desigualdades e a uma abertura para diálogos interculturais que valorizem a diversidade de conhecimentos e experiências.

A coletânea que disponibilizamos agora ao público é resultado do III Colóquio Internacional sobre *Bildung*, ocorrido no PPGEdu da UPF durante os dias 21 e 22 de novembro de 2024. Todos os textos foram apresentados por seus autores no referido Colóquio e, depois de amplo debate, cada um pôde incorporar críticas e sugestões na versão final de sua contribuição. A participação do prof. Jean Grondin ocorreu de maneira online (de Montreal, Canadá), e aproveitamos a oportunidade para agradecer a ele pela disposição cordial em acompanhar os debates referentes à sua própria contribuição.

Por fim, agradecemos todos os autores e autoras e às universidades envolvidas na execução tanto do evento como da própria coletânea, especialmente aos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e da Universidade de Caxias do Sul. Também agradecemos à Universidade de Kassel, es-

pecialmente aos professores Dirk Stederoth e Hans-Georg Flickinger, com os quais o Grupo de Pesquisa Formação Humana e Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE) do PPGEdu/UPF mantém convênio de cooperação internacional há mais de duas décadas. Ao PROAP/CAPEES, ao DAAD e ao CNPq pelo auxílio financeiro indispensável para a realização do III Colóquio Internacional e para a publicação da presente coletânea.

Passo Fundo e Caxias do Sul, (Brasil); Kassel (Alemanha).

Outono/primavera de 2025.

Os organizadores.



A experiência de Gadamer e a Teoria da Educação: aprendendo que o outro pode ter razão^{1*}

Jean Grondin

Hans-Georg Gadamer, um dos fundadores com Paul Ricoeur da hermenêutica contemporânea, não era primeiramente um filósofo da educação, mas escrevia com frequência sobre o assunto, e sua filosofia tem consequências importantes para nossa compreensão acerca dos principais objetivos da educação.² O foco de sua obra principal, *Verdade e Método*, publicada em 1960,

¹ Este texto foi publicado originalmente em inglês, com o título "*Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right*", na obra editada por Paul Fairfield, *Education, Dialogue and Hermeneutics* (London: Bloomsbury Academic, 2011, p. 5-20). Tradução de Daniela de David Araújo e Marcelo José Doro; revisão de Claudio A. Dalbosco.

² Principalmente em sua obra magna, *Verdade e método*. Mas a educação é uma questão que ocupou Gadamer ao longo de toda sua carreira. Um de seus primeiros ensaios foi intitulado "O Estado da Educação em Platão", publicado em 1942 (Gadamer, 1942; 1985), e uma de suas últimas publicações de livros foi uma curta palestra que ele deu em 1999 e que foi publicada sob o título "Educação é educar-se" ("*Erziehung ist sich erziehen*", Heidelberg, 2000), traduzido para o inglês por J. Cleary e P. Hogan (Gadamer, 2001). Ver também a coleção informativa *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History* (Misgeld; Nicholson, 1992).

foi desenvolver uma teoria “hermenêutica” que fizesse jus à reivindicação de verdade das ciências humanas. Mas, ao fazê-lo, ele nos ajudou a entender o significado do conhecimento para as ciências humanas e, por conseguinte, o que é objeto da educação nestas ciências e também em geral. Gadamer sempre disse que qualquer boa teoria deve surgir da prática. Assim, deve-se supor, também acontece com suas ideias sobre educação. Antes de lidarmos com suas visões sobre educação, pode ser apropriado saber algo sobre a própria educação de Gadamer.

| A Educação de Hans-Georg Gadamer

A vida de Gadamer abrange três séculos: ele nasceu em 11 de fevereiro de 1900 e morreu em 13 de março de 2002, no início do século XXI. Seu pai era um proeminente químico farmacêutico que queria, ao que parece, que o filho seguisse seus passos e estudasse as ciências rigorosas. Mas, lamentavelmente, Hans-Georg seria atraído pelas artes, letras e filosofia, das quais seu pai desdenhava como sendo “ciências de brincadeira”. Foi uma grande decepção para seu pai, ainda mais porque ele seria o único filho a seguir estudos universitários (o irmão mais velho de Gadamer sofria de epilepsia crônica, o que o impedia de prosseguir com os estudos superiores). Ainda assim, ele cuidou para que Hans-Georg recebesse uma educação rigorosa. Em sua autobiografia, Gadamer descreveu a situação em sua cidade natal – Breslau, Silésia, uma província oriental da Alemanha (que agora fica na Polônia) – como “mais prussiana do que a Prússia” (Gadamer, 1977, p. 9).³ Com isso, ele sugere que a disciplina rígida e as virtudes militares foram fundamentais em sua infância, assim como o respeito pela autoridade.

³ Sobre a vida e a educação de Gadamer, ver *Hans-Georg Gadamer: A Biography* (Grondin, 2003).

Gadamer recebeu toda a sua educação primária e secundária na mesma instituição, o Instituto do Espírito Santo, de 400 anos, em Breslau, onde esse senso de disciplina era onipresente, especialmente durante os anos de guerra (1914-1918). Era uma escola “humanista”, o que significa que aprendeu línguas como francês, latim e grego, por meio do mais rigoroso processo de aprendizagem; quando estudava francês, por exemplo, ele passava um ano inteiro apenas aprendendo a pronúncia fonética correta das palavras francesas antes de aprender seus significados (Gadamer, 2001, p. 534). Ele acabou desenvolvendo uma pronúncia perfeita, mas nenhuma criança hoje suportaria tal tortura. Nas aulas de latim e grego, seus professores, é claro, exaltavam os exemplos militares dos “clássicos”. Quando criança, Gadamer foi inteiramente tomado por esta tradição militar prussiana e serviu em um pequeno corpo militar para crianças. Até se previu que seguiria a carreira de oficial militar (Gadamer, 1977, p. 8). Esse idealismo militar foi, no entanto, despedaçado pela experiência da Primeira Guerra Mundial. Quando o conflito começou, ele tinha apenas 14 anos e estava repleto de sentimentos nacionalistas, mas evitou o serviço militar, no início, porque era muito jovem e, mais tarde, porque sofria de desnutrição como consequência da situação catastrófica de abastecimento na Alemanha. A Alemanha sofreu uma derrota humilhante. Na educação, Gadamer, mais tarde, enfatizaria com frequência que é importante aprender a perder, desde cedo. Isso ajudaria a pessoa a se tornar consciente de seus limites e a permanecer aberta a outros pontos de vista (um aspecto crucial, como veremos, para a filosofia da educação de Gadamer).

Em 1918, a ideologia da Alemanha prussiana, na qual ele foi criado, também foi derrotada: a absurda guerra de trincheiras entre as nações mais “civilizadas” da Terra, que massacrou milhões sem propósito, devastou a ideologia do progresso, segundo a qual a ciên-

cia e a indústria levariam a um mundo de paz e prosperidade. De fato, para ele, foi toda a tradição do Iluminismo Ocidental que sofreu um golpe. Após a guerra, Gadamer, com 18 anos, desiludido com a ideologia do progresso científico, foi, obviamente, mais atraído pelo mundo da poesia, do teatro e da literatura. Ele ficou bastante impressionado com um professor de alemão de seu Ginásio, Hermann Reichert, que se dedicava com rigor e disciplina aos estudos literários, apesar da guerra em andamento. Foi um exemplo decisivo para ele, pois, mais tarde, afirmaria com frequência que a principal função da escola seria fornecer um modelo a ser seguido que pudessem decidir a carreira de uma pessoa: na educação, sempre enfatizou que os currículos são menos importantes do que essa descoberta de um modelo. Na época, Gadamer também ficou fascinado pela poesia e pela visão de mundo de Stefan George e seu “círculo”. Foi um movimento com implicações pedagógicas, pois defendia a visão de que o poeta, e o próprio Stefan George, era uma figura importante na educação da Alemanha. Seu círculo era um grupo bastante elitista, que olhava com desdém para a ciência matemática moderna e a vulgaridade da vida cotidiana. Em sua autobiografia de 1977, Gadamer ainda elogiava as “tabelas de valores do círculo de George”, que

[...] representavam, em uma sociedade cada vez mais atomística, uma consciência corporativa de alta voltagem espiritual que o atraía e cuja determinação e segurança ele não podia deixar de admirar (Gadamer, 1977, p. 17).

Gadamer não se tornou de fato um membro do círculo de George, mas permaneceu próximo de alguns de seus membros ao longo de seus estudos.

Com essas influências, e como uma espécie de rebeldia contra a pressão que sentia de seu pai, ficou claro que ele se dedicaria à literatura, às artes e à filosofia. A filosofia finalmente venceu, porque era o espírito das artes e da literatura que o atraía, não os aspectos

formais e acadêmicos destas disciplinas. Ele teve a sorte de estudar com alguns dos melhores pensadores de seu tempo, especialmente Martin Heidegger, Nicolai Hartmann, Paul Natorp, Richard Högnigswald, Ernst Robert Curtius, Rudolf Bultmann e alguns dos melhores humanistas da filologia antiga, como Paul Friedländer e Werner Jaeger, que era famoso, entre outras coisas, por seu trabalho sobre o humanismo grego e por sua importância paradigmática para a educação (uma ideia que ele defendeu em seu livro *Paideia: a formação do homem grego*). Gadamer os conheceu no decorrer de seus estudos na Universidade de Breslau (1918-1919), mas, principalmente, na Universidade de Marburg (1919-1928). O clima da idílica cidade universitária de Marburg era talvez tão significativo quanto as ideias que ele absorveu. O sistema universitário alemão, especialmente antes da “Massenuniversität”, que surgiu na década de 1960, não era muito padronizado ou “semelhante a uma escola” (“*verschult*”, como dizem em alemão), isto é, baseado em créditos, inúmeros exames e coisas do gênero. Era bem pequeno, reservado para poucos escolhidos, e encorajava a experimentação (um termo vital para Gadamer). Entrava-se nos estudos universitários como em uma aventura, estudando uma vasta gama de disciplinas (Gadamer assistia a palestras de literatura, história da arte, filosofia, filologia antiga, história, até mesmo sânscrito e um pouco de teologia, em suma, o que quer que fosse interessante) e, com o tempo, ganhava-se contato próximo com um professor importante, de quem viraria aluno. Esse tipo de educação frequentemente se tornava muito pessoal. Por exemplo, Gadamer conheceu seu professor mais influente, Martin Heidegger, já uma figura bem destacada, durante o semestre de outono na Universidade de Freiburg, em 1923, e, no verão seguinte, Heidegger convidaria Gadamer e sua esposa para passar quatro semanas em sua cabana particular na

Floresta Negra para realizar com ele seminários reservados sobre Aristóteles. Essa forma de ensino não era de modo algum excepcional na antiga universidade alemã: além de suas obrigações formais de ensino, todos os professores universitários formavam grupos particulares de leitura e discussão para os quais convidavam seus alunos mais talentosos. Gadamer participou de muitos desses grupos, nos quais certamente aprendeu mais do que nas aulas (a aprendizagem, ele reafirmaria em 1999, não viria apenas dos professores, mas também dos colegas de classe), e ele próprio formaria esses círculos ao se tornar professor (Gadamer, 2001, p. 531).

Em suma, se a primeira instrução de Gadamer na escola de Breslau foi austera, sua educação universitária, após o evento devastador da Primeira Guerra Mundial, foi muito mais pessoal, irrestrita e baseada no contato direto com o professor. Mas os padrões não foram de forma alguma relaxados, muito pelo contrário: Gadamer estudou por alguns anos como aluno de Heidegger, mas seu professor ficou um tanto desiludido com ele. Em uma carta fria que escreveu em 14 de fevereiro de 1925, Heidegger (2005/2006, p. 28) o alertou: “se você não for exigente o suficiente consigo mesmo e se dedicar ao trabalho duro, estará criando ilusões sobre o que o espera em uma carreira acadêmica séria”. Gadamer ficou abalado, mas deu muita atenção ao conselho de Heidegger: ele decidiu mudar seus caminhos e embarcar em um exigente programa educacional de três anos em filologia grega (o que levou a um “exame de estado”). Ele fez isso, deve-se notar, aos 25 anos, depois de ter recebido seu doutorado em 1922, na tenra idade dos 22 anos. Na época, o PhD. alemão não era tão elaborado: era mais parecido com o que hoje em dia se chamaria de *M. A.*^{4**}, mas permitia obter o título de “*Doktor*”, que tem

⁴ ** N. T.: Essa é a sigla para “*Master of Arts*” ou “Mestre das artes”, um título que, em países de língua inglesa, é atribuído a quem conclui uma pós-graduação na área das Humanidades.

um peso especial na Alemanha, onde os acadêmicos (efetivamente) usam seus diplomas. De certa forma, os verdadeiros estudos começavam após o doutorado. O grau importante para um acadêmico era a “*habilitação*”, que Gadamer recebeu em 1928, com uma tese mais séria. Ela marcou o fim de seus estudos e o início de uma carreira de professor como um (mal remunerado) *Privatdozent*^{5***}, que precisava ganhar reconhecimento na esperança de conseguir um cargo de professor regular nos anos seguintes (o que se mostraria bastante exigente, para dizer o mínimo). Gadamer, porém, também aprendeu outras lições de vida imediatamente após seu doutorado em 1922: ele foi acometido por uma grave infecção de poliomielite que o deixou um tanto aleijado pelo resto de sua vida. Isso o ensinou que uma doença grave no início da vida é um trunfo importante: aprende-se a praticar a moderação ao cuidar da saúde (deve ter funcionado, já que ele viveu até os 102 anos). Após sua habilitação, sob a orientação de Heidegger, em 1928, Gadamer permaneceu como um professor dedicado pelo resto de sua vida. Ele batalhou como *Privatdozent* em Marburg de 1929 a 1938, antes de se tornar um professor universitário de pleno direito em Leipzig, em 1939, onde foi nomeado reitor após a guerra (1946-1947), em grande parte por não ter se comprometido com os nazistas e por nunca ter se tornado um membro do partido. Ao perceber, no entanto, que a imposição de uma nova camisa de força ideológica era inexorável no Leste, ele deixou Leipzig, na parte oriental da Alemanha, e mudou-se para Frankfurt, em 1947, antes de se tornar sucessor de Karl Jaspers em Heidelberg, em 1949. Seu livro *Verdade e método* (publicado em 1960) lhe rendeu fama crescente e amplo reconhecimento internacional. Mas ele era

⁵ ***N. T.: Título universitário próprio das universidades de língua alemã, que serve para designar professores habilitados para o ensino superior, mas que não receberam a cátedra de ensino ou de pesquisa. Professores nesta condição não recebem qualquer remuneração por parte do governo.

um professor tão apaixonado que continuou a ensinar muito além de sua aposentadoria (*Emeritierung*), em 1968, não apenas em sua universidade de Heidelberg, mas também em universidades estrangeiras na Europa e na América do Norte, para onde foi convidado, até o fim dos seus noventa anos. Durante todo esse tempo, Gadamer manteve contato próximo com seus muitos alunos na Alemanha e ao redor do mundo, ressaltando, assim, que a educação era um encontro pessoal para toda a vida.

O humanismo vibrante de Gadamer: aprendendo com os clássicos

Até que *Verdade e Método* aparecesse, em 1960, quando ele já tinha sessenta anos, Gadamer havia publicado muito pouco (a qualidade ainda superava a quantidade naqueles dias felizes). O livro foi de fato sua primeira grande publicação desde que sua habilitação sobre Platão apareceu, em 1931. Com certeza, a era nazista, durante a qual Gadamer permaneceu quieto e não se comprometeu (ao contrário de seu professor Heidegger), não foi propícia para publicações. Mas, primeiro, Gadamer entendeu a si mesmo como alguém que sempre tinha algo a aprender, e foi esse senso humanista de aprendizado constante que ele transmitiu a seus alunos em Marburg, Leipzig, Frankfurt, Heidelberg e em muitas universidades estrangeiras. Desde 1936, ele regularmente proferia palestras concebidas como uma “Introdução às Ciências Humanas”, nas quais ensinava que era basicamente no campo da história, das artes e das humanidades que se encontrariam as verdades básicas sobre a natureza humana. Seu ensino e seu próprio processo de aprendizagem assumiram a forma de um diálogo contínuo com os clássicos da filosofia e das humanidades. Seus alunos ficavam bastante impressio-

nados com seus ensinamentos, e pressionavam Gadamer a publicar suas ideias sobre o assunto. Foi assim que *Verdade e Método* surgiu.

O início da obra dedica-se a apresentar o que nela denomina-se “hermenêutica”. O termo parecia estranho na época, mas, se mais tarde se tornou uma palavra familiar, isso se deve em grande parte ao trabalho pioneiro de Gadamer. A palavra era certamente comum para os teólogos, já que a hermenêutica era a disciplina que fornecia regras para a interpretação correta de textos sagrados. Mas o filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) começou a usar o termo em conexão com o seu objetivo de justificar a reivindicação de verdade das ciências humanas (*Geisteswissenschaften*). Essa reivindicação se tornou um quebra-cabeça à luz dos sucessos das ciências exatas no século XIX. Física e matemática são ciências, com certeza, mas até que ponto isso pode ser dito da literatura, da história e até mesmo da filosofia? Acreditava-se que o triunfo das ciências exatas certamente teria algo a ver com a rigidez de seus métodos, então tudo o que as ciências humanas precisavam fazer para “recuperar o atraso”, por assim dizer, era determinar seus próprios métodos para obter a verdade e, com isso, a respeitabilidade científica. Para Dilthey, os métodos das ciências naturais eram vistos como métodos de *explicação* (*Erklären*) da ocorrência de uma lei universal; as ciências humanas, por sua vez, tinham que fornecer regras para a *compreensão* (*Verstehen*), ou seja, classificar o significado interior de um fenômeno de valor “espiritual” por meio de sua expressão, por exemplo, o que um autor queria manifestar em um poema ou o que um monumento histórico significava. Acima de tudo, essas diretrizes para a compreensão permitiriam conter a subjetividade e os preconceitos do intérprete e, assim, garantir algum tipo de objetividade. Assim como nas ciências exatas, mesmo que os métodos fossem diferentes para cada campo, era a indepen-

dência dos resultados em relação ao observador que garantiria a verificabilidade e, portanto, a cientificidade.

Foi toda essa concepção de conhecimento e de educação nas ciências humanas que Gadamer questionou. A verdade nas ciências humanas é realmente algo independente do conhecedor? A distância em relação ao objeto pode funcionar como o modelo correto para quem deseja entender as ciências humanas e a tarefa da educação de maneira mais geral? Gadamer acreditava que um ideal estrangeiro estaria sendo imposto às ciências humanas. Esse ideal teve um sucesso inegável nas ciências exatas, sendo por isso muito atrativo, mas não fez justiça àquilo com que a educação realmente tem a ver. A educação, argumentou Gadamer, tem a ver com “formação” (*Bildung*), portanto, o indivíduo que está sendo formado ou educado está envolvido no processo desde o início (excluí-lo seria perder completamente o objetivo da educação). A educação do indivíduo é alcançada por meio do envolvimento com obras de arte, cultura, ciência e história. É por meio desse encontro, que é sempre o início de um diálogo com tais manifestações, que se aprende a desenvolver o próprio pensamento e a perspectiva de vida. Para Gadamer, esta convicção era a principal ideia do humanismo, isto é, que se pode aprender com os clássicos e a história, ainda mais porque toda a nossa compreensão é moldada por eles. O propósito declarado de Gadamer é justificar a pretensão de verdade das ciências humanas e o objetivo da educação a partir dos princípios fundamentais do humanismo que o ideal metódico, emprestado das ciências exatas, havia de certa forma relegado ao esquecimento nos últimos dois séculos.⁶ De fato, a contribuição mais importante de Gadamer para o estudo da educação está na recuperação que ele faz da tradição humanista no início de *Verdade e Método*.

⁶ Ver a respeito o texto “Gadamer on Humanism” (Grondin, 1997).

É uma tradição que Gadamer revive ao confiar em pensadores como Herder e Hegel, mas também no humanista napolitano Giambattista Vico e no ensaísta espanhol do século XVII Balthasar Gracian. A convicção básica de tais autores é que o ser humano precisa de *Bildung*, isto é, de educação e de formação. Nas palavras de Herder, é preciso “elevar-se à humanidade por meio da cultura” (Gadamer, 1986, p. 15). Há uma razão ligeiramente metafísica para isso, para Herder e Hegel: diferentemente dos outros animais, o ser humano não é dotado por instinto de suas habilidades básicas, mas é caracterizado pela ruptura com o meio imediato e natural. “Ele não é por natureza o que deveria ser” (Gadamer, 1986, p. 17), portanto, ele tem de cultivar suas habilidades racionais e ascender a uma certa “universalidade”: ele precisa aprender a ver as coisas em uma perspectiva mais ampla. A *Bildung* acontece principalmente por meio dessa ampliação dos próprios horizontes: educar-se significa incorporar tantos pontos de vista diferentes quanto possível e, assim, elevar-se acima de sua própria particularidade e aprender a vê-la com alguma perspectiva. Isso anda de mãos dadas com certa “receptividade à alteridade” da obra de arte ou do passado. Isso é crucial, pois resume em poucas palavras a visão de Gadamer sobre a educação:

Foi o que, seguindo Hegel, salientamos como uma característica geral da *Bildung* [formação]: manter-se aberto ao que é o outro – *a outros pontos de vista mais universais*. Isto abrange um senso de moderação e distância em relação a si mesmo e, portanto, consiste em elevar-se acima de si mesmo para a universalidade. Distanciar-se de si mesmo e de seus objetivos particulares significa *vê-los como os outros os veem*. Esta universalidade não é, de forma alguma, uma universalidade do conceito ou do entendimento. Esse não é o caso de um particular ser deduzido de um universal; nada é provado de forma conclusiva. Os pontos de vista universais aos quais o indivíduo culto se mantém aberto não são uma medida fixa aplicável, mas se apresentam apenas como pontos de vista de possíveis outros. Assim, a consciência culta tem, de fato, mais o caráter de um *sentido* [...] (Gadamer, 1986, p. 22-23, grifo nosso).

A educação nos dá um “sentido” de outros pontos de vista, com mais perspectivas, e de nossa particularidade. Como Gadamer diria mais tarde, a alma de sua hermenêutica está no reconhecimento “de que o outro pode ter razão” (1993, p. 109). Isso anda de mãos dadas com a percepção da própria modéstia. Uma pessoa educada não é aquela que exhibe um repertório impressionante de certezas que ganhou aqui e ali; é uma pessoa que está ciente da própria ignorância. Aqueles que gostam de exibir seu conhecimento são chamados de “pedantes” e, para Gadamer, não são modelos de indivíduos cultos. Uma pessoa com cultura preferirá, deferentemente do pedante, adotar uma posição de desapego, uma distância em relação ao conhecimento. Gadamer disse isso lindamente em uma palestra sobre o propósito da “formação geral” (*allgemeine Bildung*) que ele proferiu em 1995:

Ser culto é obviamente cultivar uma forma particular de distância. Hegel já se perguntava o que constituía uma pessoa culta. A pessoa bem educada [formada] é aquela que está pronta para admitir como plausíveis (literalmente, valorizar) os pensamentos dos outros. Aqui, descobre-se ao mesmo tempo uma descrição notável da pessoa inculta: é tipicamente a pessoa que mantém em todas as circunstâncias possíveis e em todas as situações possíveis e com uma segurança ditatorial qualquer sabedoria que tenha adquirido por acaso. Pelo contrário, deixar algo em aberto é o que constitui a essência daqueles que sabem fazer perguntas. A pessoa que não reconhece a própria ignorância e, por essa razão, não reconhece o caráter aberto de algumas decisões, e precisamente para encontrar a solução certa, nunca será o que se chama de pessoa culta. A pessoa culta não é aquela que exhibe conhecimento superior, mas apenas aquela que, para tomar uma expressão de Sócrates, não esqueceu o conhecimento de sua ignorância.⁷

Como se pode descrever esse tipo de conhecimento? Gadamer se refere à noção de “sentido”, pois não é algo que é consequência de uma demonstração, conhecido apenas por razões, ou que se poderia

⁷ Palestra proferida por Gadamer em Heidelberg, no dia 7 de julho de 1995, sob o título “O que é a Formação Geral hoje?” (*Was ist allgemeine Bildung heute?*).

aprender em livros didáticos como uma fórmula matemática. Tem algo de um “senso comum”, um sentido do que compartilhamos e que torna nossa humanidade possível, o que também é chamado em francês de “*bon sens*”, cujo cultivo é tarefa da educação.

Gadamer recupera, portanto, a noção humanista fundamental de *sensus communis*, que a ciência moderna havia desacreditado porque não correspondia ao seu ideal de conhecimento de razões (matemáticas). Originalmente, o *sensus communis* era visto como a raiz comum dos cinco sentidos, que nos colocam em contato com o mundo exterior (Gadamer, 1986, p. 27). É um sentido especial, pois tem de combinar o que é transmitido por meio dos sentidos. Vai além do que é imediatamente dado, e forma uma espécie de julgamento independente sobre as coisas. Autores como Vico viam isso como um sentido do que é certo e do que é bom, também um sentido do bem comum, que só pode ser cultivado, uma vez que não pode ser aprendido. É ao mesmo tempo um *bon sens*, um “bom senso” (o sentido do bom e do que é bom ter) e um sentido comum, um sentido do que é comum e, portanto, do que fundamenta nossa humanidade. Em *Verdade e método*, Gadamer lembra que os humanistas entenderam muito bem que esse sentido, que eles compararam a uma espécie de tato ou “gosto” pelo que é certo, não era fornecido apenas pela ciência. A ciência tem a ver com o que é certo e demonstrável; *Sensus communis*, com o que é provável (verossímil), o que é plausível e justo, que abrange a parte mais importante de nossas vidas éticas e políticas. É por isso que eles traçaram uma distinção nítida entre o estudioso e o sábio, que é paralela à distinção entre *sophia* (ciência) e *phronesis* (prudência) (Gadamer, 1986, p. 25). O objetivo de uma educação humanista não é formar cientistas, mas pessoas sábias e prudentes, que também estarão cientes dos limites da ciência. Mas como este sentido pode ser cultivado? Não há uma fórmula

matemática, mas algumas pistas oferecem uma ideia de como isso pode ser feito ou, pelo menos, de como se pode tentar fazê-lo.

Cultura de questionamento

O ideal educacional circunscrito pelas noções de *Bildung* e *sensus communis* fornece menos respostas do que perguntas abertas. Certamente, há muitas respostas sendo oferecidas para todos os tipos de problemas, também no campo da educação, mas, para Gadamer, a marca registrada de uma educação humanista é permitir que alguém levante o tipo certo de perguntas. Ele encontra seu modelo em Sócrates. Sua única e preciosa sabedoria estava no fato de que ele sabia que não sabia nada com certeza. Ele perguntava àqueles que fingiam ser “instruídos” o que era o bem, mas nunca recebia uma resposta satisfatória. Uma pessoa com educação (*Bildung*) é alguém com um horizonte amplo, que integrou várias perspectivas e sabe como deixar as coisas em aberto, como Gadamer gosta de dizer. É por meio da *Bildung* que nos tornamos conscientes de que os outros pensam de forma diferente e de que – não podemos esquecer – “outros depois de nós também entenderão de uma maneira diferente” (Gadamer, 1986, p. 379). Nenhuma maneira de ver as coisas é definitiva e ninguém vê tudo. Portanto, a verdadeira educação e a verdadeira *Bildung* residem na capacidade de questionar o conhecimento adquirido para abrir novas perspectivas. É o que nos permite, diz Gadamer, “ganhar horizonte” (*Horizont gewinnen*) ou aprender a colocar as coisas em perspectiva. O que se coloca em perspectiva é o próprio ponto de vista, bem como o daqueles com quem se entra em diálogo (quando nos encontramos) com a tradição, que é outro nome para o processo educativo. Isso permite ganhar distância e desconfiar de respostas muito fáceis:

O conceito de “horizonte” é sugestivo porque expressa a amplitude de visão superior que a pessoa que está tentando entender deve ter. Adquirir um horizonte sempre significa aprender a olhar além do que está próximo e demasiadamente próximo – não para desviar o olhar, mas para vê-lo melhor, dentro de um todo maior e na medida mais correta [adequada] (Gadamer, 1986, p. 310).⁸

Adquirir um horizonte, ou seja, a educação, significa aprender a levantar questões. “Uma questão verdadeira”, Gadamer sempre enfatizava, “é uma questão para a qual não se sabe a resposta”. A chamada pergunta pedagógica ou retórica, para a qual o professor sabe a resposta, não é para Gadamer uma pergunta real.⁹ Aprender a levantar questões, novas questões, desenvolve a imaginação e a faculdade de julgamento, enquanto o aprendizado de respostas apenas cultiva a memória. O que a educação deve estimular e valorizar mais é essa capacidade de julgamento, que é outro nome para a liberdade humana. É por isso que Gadamer elogia o fato de o indivíduo correr riscos, a audácia, a coragem (*Wagemut*) de arriscar novas ideias (Gadamer, 2001, p. 537; 1992, p. 67). Essa é a única maneira de aprender, pois pode-se então aprender a pensar por si mesmo. Se alguém erra, descobrirá em breve, por tentativa e erro, e ganhará experiência, que nunca se adquire quando não se corre riscos.

Como professor universitário, o próprio Gadamer, em seus exames orais, era conhecido por fazer aos candidatos perguntas para as

⁸ No original, em alemão: “Der Begriff ‘Horizont’ bietet sich hier an, weil er der überlegenen Weitsicht Ausdruck gibt, die der Verstehende haben muß. Horizont gewinnen meint immer, dass man über das Nahe und Allzunähe hinaussehen lernt, nicht um von ihm wegzusehen, sondern um es in einem grösseren Ganzen und in richtigeren Maßen besser zu sehen.”

⁹ Ver Gadamer (1992, p. 67): “Es gehört zum wirklichen Lernen Wagemut. Es gehört dazu, Fragen stellen zu können. Der Mut zum Fragen ist in unserem Erziehungs- und Unterrichtssystem durch die Lehrpläne blockiert. Nun ist die Erziehung zum richtigen Fragen sicherlich außerordentlich schwer. Was ist denn eine Frage? Da würde ich als erstes sagen, eine Frage ist niemals eine solche, auf die man eine Antwort weiß. Die sogenannte pädagogische Frage ist keine echte Frage, die Examensfrage ist eine geradezu lächerliche Form von Scheinfragen. Der Professor fragt etwas, obwohl er die Antwort weiß. Das ist doch keine Frage.”

quais ele próprio não sabia a resposta. Era menos importante para ele ver se alguém tinha aprendido algo de cor (todo mundo pode fazer isso) do que descobrir como alguém lidaria com uma questão aberta. Ele estava convencido de que “em um exame, deve-se dar mais valor a uma resposta falsa, que é defendida corretamente, do que a uma resposta certa [que não é defendida corretamente]” (Gadamer, 1992, p. 69).¹⁰ Caso contrário, o que é promovido na educação é apenas conformidade e adaptação ao que já existe (Gadamer, 1992, p. 69).¹¹ A educação tem a ver com algo diferente: ser capaz de formar um julgamento independente sobre as coisas. Isso, para Gadamer, é a consequência de uma cultura de questionamento.

Educação como Fusão de Horizontes

O encontro com a tradição, que é a educação, como acabamos de ver, nos coloca em questão (Gadamer, 1986, p. 379). Não é apenas um conteúdo que tem de ser aprendido, de acordo com o modelo “conformista” de educação. Pelo contrário, é preciso ouvir na tradição uma voz que nos desafia, provocando nossa reação e julgamento. É por isso que Gadamer descreve de modo notável o encontro com a tradição e, portanto, o processo de aprendizagem como uma “fusão de horizontes”.¹² É uma noção crucial, na verdade uma das mais decisivas na hermenêutica e na perspectiva educacional de Gadamer. A fusão opera em muitos níveis.

¹⁰ No original, em alemão: “Wir brauchen eine neue Sanktion der Urteilskraft. In einem Examen sollte die Antwort, die falsch ist, wenn man sie richtig zu verteidigen weiß, höher gewertet werden als eine richtige Antwort.”

¹¹ No original, em alemão: “Darauf kommt es an, daß man auf Fragen mit Denken zu antworten weiß. Das mag ja schön klingen, aber es hat massive Folgen, daß wir nicht so sehr die Anpassung prämiieren sollten als die Urteilskraft.”

¹² Ver, sobre isso, “La fusion des horizons. La version gadamérienne de l’adaequatio rei et intellectus?” (Grondin, 2005).

Primeiro, há a fusão entre aquele que conhece (digamos, o *interpretans*) e o que ele ou ela está aprendendo (o *interpretandum*), entre o aluno e o objeto de sua aprendizagem. De início, a pessoa é envolvida e desafiada pelo que é dito. Isso só ocorre se o que é dito fala conosco e com o nosso presente (certamente ajuda nesse sentido se o professor, que é, no melhor dos casos, um modelo, for absorvido pelo que está ensinando). A interpretação e a educação assumem, portanto, a forma de um diálogo entre o aluno e seu assunto, no caso do conhecimento histórico, entre o passado e o presente. O que é aprendido é assim incorporado em nossa visão das coisas, tanto, deve-se enfatizar, em sua semelhança (tem algo a dizer no qual podemos nos reconhecer e nos conhecer melhor) quanto em sua diferença (é outra visão das coisas que expande nossa perspectiva, nosso horizonte).

Para atender a essa diferença, Gadamer (1986, p. 312) também recomenda especificamente uma fusão “controlada” de horizontes. Certamente, tendemos a absorver o que nos é transmitido do passado, aplicando inconscientemente a ele nossas próprias perspectivas, mas precisamos nos tornar conscientes de sua alteridade e, portanto, da nossa própria. Para isso, cabe refletir sobre a maneira como o passado nos foi transmitido. O que é transmitido é parte do presente, mas diferente: nos permite levar em conta a diferença do passado e do próprio presente. Nos termos de Gadamer, precisamos nos tornar conscientes da “história efetual” (*Wirkungsgeschichte*) que atua em nosso entendimento. Nunca entendemos de um ponto zero da história, mas nos engajamos em um diálogo que começou antes de nós. Essa história efetual não é algo que possamos dominar de uma vez por todas – de acordo com Gadamer, pertencemos muito mais à história do que ela a nós –, mas essa “limitação” histórica tem um resultado: ela nos levará a uma maior abertura para o que é estrangeiro.

A fusão de horizontes de Gadamer significa ainda que o que é aprendido deve ser traduzido e, portanto, “aplicado” ao presente. A aplicação (*Anwendung*, *applicatio*) constitui uma parte fundamental da noção de compreensão de Gadamer. Compreender não é apenas engolir, por assim dizer, um significado intelectual; é um “apreender” no qual nós também somos “apreendidos” pelo o que está em jogo. Isso só acontece se formos capazes de traduzir em nossas próprias palavras o que compreendemos. Só compreendemos, Gadamer argumenta, na medida em que buscamos e encontramos palavras para o que nos esforçamos para compreender.

A fusão de horizontes que Gadamer está sugerindo, em última análise, é a fusão que ocorre entre a compreensão e sua formulação linguística. A linguagem é para Gadamer o meio insuperável de nossa compreensão: tudo o que compreendemos pode ser colocado em palavras, e aquilo que não compreendemos é aquilo para o qual ainda não encontramos palavras. A linguagem não deve ser vista como um limite ou uma prisão para a compreensão: ela é capaz de buscar e encontrar expressão para tudo o que pode ser compreendido. Daí a “prioridade fundamental da linguagem” para a hermenêutica de Gadamer: não há compreensão sem ela (Gadamer, 1986, p. 405).

Conclusões óbvias decorrem disso para a tarefa da educação. Ele atribuirá máxima importância ao conhecimento histórico, à linguagem e à literatura, para que se possa aprender mais adequadamente a própria história e o próprio idioma, uma tarefa interminável; mas também atribuirá importância ao aprendizado de línguas estrangeiras, pois nos colocam em contato com outras visões de mundo, modos de dizer e de entender que só podem ampliar nossos horizontes.

Vale a pena notar a este respeito que Charles Taylor recentemente anunciou a ideia da fusão de horizontes de Gadamer como o modelo mais adequado para a compreensão de culturas estrangeiras,

o que é uma tarefa crescente e um desafio nesta era de globalização. Quando nos esforçamos para entender outras culturas, não podemos fazê-lo assumindo que nossa cultura é superior. Gadamer nos ensina, de acordo com Taylor (2002, p. 141), que “realmente acolher o outro envolverá uma mudança de identidade em nós”: não há “compreensão do outro sem uma compreensão alterada de si mesmo”. Aprender a conhecer outras culturas e modos de pensar certamente muda a visão que temos da nossa própria cultura: tem, com certeza, um “custo de identidade”, na medida em que nos faz descobrir o provincianismo da nossa própria perspectiva, mas também somos enriquecidos por ela, na medida em que nos ajuda a perceber “quais outras possibilidades existem no nosso mundo” (Taylor, 2002, p. 141). Seguindo a ideia de uma fusão de horizontes, a compreensão (*Verstehen*) parece menos com a apreensão científica de um objeto e mais com o chegar a um entendimento com alguém, e até mesmo consigo mesmo (Taylor, 2002, p. 126). É nesse chegar a um entendimento que a cultura se revela.

| O Significado da Cultura

O que adquirimos no encontro com a tradição é um sentido da cultura. Mas a cultura começa com a própria pessoa. Ela é uma “*cultura sui*” ou “*cultura animi*”, uma cultura da alma no sentido de que fala Cícero. Isso significa que se deve “cultivar” a si mesmo como se cultivava um jardim ou um solo, ou seja, ará-lo, virando-o em todas as direções, removendo as pedras e os detritos que impedem o crescimento, a fim de plantar sementes que, esperançosamente, darão frutos (Cícero, 2014, p. 156)¹³. Esquece-se facilmente desse

¹³ No original, em latim: “Atque, ut in eodem simili verser, ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest, sic sine doctrina animus; ita est utraque res sine altera debilis. Cultura autem animi philosophia est; haec extrahit vitia radicitus et praeparat animos ad salutem accipiendos eaque mandat eis et, ut ita dicam, serit, quae adulta fructus uberrimos ferant.” A respeito desse sentido de cultura, ver Marrou (1983).

sentido original de cultura, no singular, quando se fala hoje em dia das diferentes “culturas” do mundo. Existe essa pluralidade, é claro, mas isso significa que há diferentes maneiras de cultivar a alma e, portanto, de se educar. Quanto mais pudermos levar isso em conta, melhor, pois isso nos permite descobrir e apreciar a diversidade do que significa ser um ente humano.

O que é transmitido e o que é aprendido por meio da educação é a cultura. “Cultura” pode ser entendida, afirma Gadamer (1983a, p. 15), “*als der Bereich all dessen, was dadurch mehr wird, daß wir es teilen*”, “como o domínio de tudo aquilo que se torna mais em virtude do fato de que o compartilhamos”. É a soma daquilo que nos ajuda a “construir” a nós mesmos para nos tornarmos seres humanos melhores. “Cultura”, ele acrescenta, “é aquilo que pode impedir os humanos de atacarem uns aos outros e se tornarem piores do que qualquer animal”, já que os animais não têm nenhum equivalente para as guerras humanas (Gadamer, 1983a, p. 19).¹⁴ As guerras não são iniciadas por causa de culturas diferentes, elas irrompem por causa da *falta* de cultura, isto é, da falta da capacidade de se ver com os olhos do outro e, assim, colocar em perspectiva o próprio ponto de vista.

A esperança da educação é promover esse sentido de cultura, esse distanciamento de si mesmo e a ampliação dos próprios horizontes. Dessa forma, também é útil, Gadamer nos lembra, dar atenção ao que é *comum* a todas as culturas e que constitui nossa humanidade. Vivemos em um mundo de diferenças, onde o não idêntico, os conflitos e as oposições são frequentemente enfatizados. Mas isso não deve esconder o fato de que essas diferenças só existem contra o pano de fundo de uma humanidade comum, para a qual a verdadeira cultura também deve nos educar:

¹⁴ No original, em alemão: “Kultur ist das, was die Menschen daran zu hindern vermag, übereinander herzufallen und schlimmer zu sein als irgendein Tier.”

Parece-me ser uma deficiência em nossa esfera pública que o que é elevado à nossa consciência seja apenas o diferente, o controverso, o discutível e o duvidoso, ao passo que o comum e vinculante permanecem sem voz. Talvez estejamos colhendo os frutos de uma longa educação voltada para o diferente e para a sensibilidade que exige a percepção das diferenças. Nossa educação histórica tem seguido nessa direção e nossos costumes políticos deixaram que as oposições e a atitude de luta se tornassem a evidência predominante. Aqui, uma reflexão sobre as solidariedades mais profundas em todos os aspectos da vida humana pode ser vantajosa. Temos que recuperar o que se tornou uma tarefa social à luz da força vinculativa decrescente das igrejas e da religião: elevar à consciência aquilo que nos une (Gadamer, 1989, p. 156).¹⁵

Participamos, assim, de um diálogo que já se fez antes de nós e que continuará muito depois de nós, no qual somos menos os mestres do que os participantes.

Educação é educar-se

Para Gadamer, a educação não é um processo que chega ao fim de uma vez por todas, nem se limita à escola. Nunca para-se de aprender, e isso significa educar-se e permanecer aberto a outras perspectivas. Aos 99 anos, Gadamer foi convidado para dar uma palestra em um Ginásio em Bremen, como costumava fazer (ele ainda dava palestras para jovens estudantes quando tinha 101 anos), e começou quase se desculpando por ter que dar uma palestra formal, pois acharia mais interessante conduzir um diálogo e aprender com os participantes sobre o que eles pensavam sobre educação:

¹⁵ No original, em alemão: "Es scheint mir ein Mangel in unserem öffentlichen Wesen gelegen, daß immer das Differente, das Umstrittene, das Umkämpfte und Bezweifelte in das Bewußtsein der Menschen gehoben wird und daß das wahrhaft Gemeinsame und alle Verbindende sozusagen stimmlos bleibt. Wir ernten wohl die Frucht einer langen Erziehung für das Differente und die Sensibilität, die die Wahrnehmung der Unterschiede verlangt. Unsere historische Erziehung geht in diese Richtung, unsere politische Gewöhnung läßt uns die Gegensätze und die kämpferische Einstellung zur Selbstverständlichkeit werden. Hier könnte, wie mir scheint, eine Besinnung auf die tieferliegenden Solidaritäten in allen Maßstäben des menschlichen Lebens von Gewinn sein. Wir müssen nachholen, was uns seit ein paar Jahrhunderten angesichts des Abnehmens der Bindekraft der Kirchen, der Religion, zu einer gesellschaftlichen Aufgabe geworden ist: das in unser Bewußtsein zu heben, was uns vereint."

Sou um velho frágil e, portanto, vocês não devem esperar que eu esteja agora no auge da minha produtividade ou mesmo da minha sabedoria. Em todo caso é sempre um tanto duvidoso alegar que se está no auge da sabedoria. No entanto, quando se é um homem tão velho, pode-se dizer sem dúvida: acumulei muita experiência. Mas, na verdade, minha atitude em relação a vocês é realmente estranha, pois há muita coisa que eu gostaria de aprender com vocês. Eu precisaria saber como as coisas estão com a escola hoje, quais são as preocupações dos pais atuais, quais são as preocupações de seus filhos e filhas, e tudo o que eu já não sei mais. Duvidei se posso me sentir qualificado para falar sobre isso. Já acordamos, senão eu indicaria que realizássemos uma breve discussão, para não os manter por muito tempo como plateia (Gadamer, 2001, p. 529).

Há menos vaidade e falsa modéstia do que se poderia supor nesse discurso de um velho sábio. Assim era Gadamer: como poderia um homem de 99 anos alegar saber sobre os problemas diários da educação atual? Ele não fingiu saber mais, e gostaria, acima de tudo, de aprender com os envolvidos: estudantes, docentes e pais. É por isso que continuou enfatizando que a educação é sempre educar-se: não é algo que parte dos pais ou dos professores “diretamente” até os estudantes. Começa com o estudante que nunca deixamos de ser. Tem a ver com a nossa busca para nos sentirmos em casa neste mundo, “*Sich-einhausen*”, uma busca que, neste mundo em mudança, nunca acaba (Gadamer, 2001, 530). Somos atirados a esta existência, e a primeira coisa que devemos aprender é a viver com os outros, e não podemos aprender a viver com os outros se acreditamos estar sempre certos. É por isso que uma das lições importantes da vida é aprender a perder, para que possamos aceitar que, frequentemente, os outros têm um melhor entendimento das coisas, com o qual só podemos aprender. O caminho da razoabilidade não é pensar que se tem razão e tentar defender as próprias opiniões com argumentos inflexíveis; é reconhecer que o outro pode ter razão. De fato:

Aquele que fala em nome da razão contradiz a si mesmo. Pois, ser razoável é estar ciente da limitação do próprio entendimento e, assim, tornar-se capaz de um entendimento melhor, não importa de onde venha (Gadamer, 1983b, p. 65).¹⁶

Referências

CÍCERO, Marcos Túlio. *Discussões Tusculanas* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2014. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/72kk4>.

GADAMER, Hans-Georg. *Das Erbe Europas*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1989.

GADAMER, Hans-Georg. Die Kultur und das Wort. In: GADAMER, Hans-Georg. *Lob der Theorie: Reden und Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1983a. p. 9-25.

GADAMER, Hans-Georg. Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, v. 35, 2001, p. 529-38.

GADAMER, Hans-Georg. Humanismus heute? *Humanistische Bildung*, v. 15, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. *Lob der Theorie: Reden und Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983b.

GADAMER, Hans-Georg. *Philosophische Lehrjahre*. Frankfurt am Main: Klostermann, 1977.

GADAMER, Hans-Georg. Platos Staat der Erziehung. In: BERVE, Helmut (ed.). *Das neue Bild der Antike*. Leipzig: Koehler & Amelang, I. Band: Hellas, 1942, p. 317-33.

GADAMER, Hans-Georg. Platos Staat der Erziehung. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke, vol. 5*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1985, p. 249-62.

GADAMER, Hans-Georg. *Über die Verborgenheit der Gesundheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1986. (Gesammelte Werke, vol. 1)

GRONDIN, Jean. Gadamer on Humanism. In: HAHN, Lewis E. (ed.). *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer: The Library of Living Philosophers*, v. XXIV. Chicago: Open Court Publishing, 1997. p. 157-170.

GRONDIN, Jean. *Hans-Georg Gadamer: A Biography*. New Haven: Yale University Press, 2003.

GRONDIN, Jean. La fusion des horizons: la version gadamérienne de l'adaequatio rei et intellectus? *Archives de philosophie*, v. 68, 2005, p. 401-418.

HEIDEGGER, Martin. Ausgewählte Briefe an Hans-Georg Gadamer (Faksimile und Umdruck). *Jahresgabe der Martin-Heidegger-Gesellschaft*, 2005/2006.

¹⁶ No original, em alemão: "Wer im Namen der Vernunft spricht, widerspricht sich selbst. Denn vernünftig ist es, die Begrenztheit der eigenen Einsicht zu wissen und eben dadurch besserer Einsicht fähig zu sein, komme sie, woher immer."

MARROU, Henri I. *Saint Augustin et la fin de la culture antique*. Paris: Éditions E. de Bóccard, 1983.

MISGELD, Dieter; NICHOLSON, Graeme (ed.). *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History*. Albany: SUNY Press, 1992.

TAYLOR, Charles. Gadamer on the Human Sciences. In: DOSTAL, Robert J. (ed.). *The Cambridge Companion to Gadamer*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 126-142.



Compreensão dialógica e práxis formativa

Hans-Georg Flickinger

O título anuncia uma investigação do papel da arte de compreender e, mais precisamente, do diálogo na formação humana (*Bildung*). Devido a este objetivo, há de se recorrer – primeiro – ao núcleo da hermenêutica filosófica¹, que destaca a linguagem falada como meio específico na construção do saber. Pergunta-se, portanto, porque a linguagem é capaz de assumir essa função e quais os caminhos para cumpri-la. A experiência com as artes ajudará a dar uma resposta. Depois de esclarecido este ponto, será possível justificar – segundo – a convicção de que a compreensão dialógica é imprescindível para qualquer projeto educativo dedicado à formação humana e oposto ao espírito profissionalizante e objetivista que hoje domina os debates na Pedagogia.

¹ Em contrapartida às teorias da ciência, dominadas pela busca de métodos de procedimentos explicativos, a hermenêutica filosófica é concebida como doutrina de compreensão, interessada em respeitar a historicidade de todo saber. Ver, entre outros, a Introdução a Verdade e Método, de H.G.Gadamer.

Farei referência a três textos de Hans-Georg Gadamer: Da incapacidade para o diálogo, de 1972, Palavra e Imagem, de 1992, e Da palavra ao Conceito, de 1995. Por se tratar de trabalhos tardios – Gadamer nasceu em 1900 (!) –, eles têm caráter retrospectivo no sentido de inscrever, *ex post*, linhas guias num pensamento publicado, por Gadamer, em inúmeros ensaios e livros ao longo de cinco décadas. Desse modo, um ou outro argumento ainda obscuro ou não explicitado nos trabalhos anteriores podem trazer maior clareza a sua doutrina. Os últimos textos lançam luz ao conjunto do desenvolvimento da compreensão dialógica.

1

Iniciemos, então, com o texto mais recente, escrito em 1995. Segundo o próprio autor, o título Da Palavra ao Conceito é incompleto; pois logo na segunda página, lemos: “Por isso, quero reformular um pouco meu tema e dizer ‘Não apenas da palavra ao conceito, senão também do conceito de volta à palavra’” (Gadamer, 1996, p. 20). O acréscimo resulta da diagnose da trajetória das ciências ocidentais como caminho que, desde o pensamento clássico grego até as ciências modernas, é marcado pela ascensão da conceitualização do saber em detrimento da construção do saber por meio da palavra falada e do diálogo. Junto a essa diagnose de Gadamer, constata-se mais duas observações; a saber, a conquista da primazia do olhar objetificador – U. Sonnemann (1969, p. 37) fala da “tirania do olhar” – em relação ao ouvido como base de justificação do conhecimento e a perda de vista do fundo social que determina os interesses e objetivos do conhecimento científico.

Os três aspectos são característicos para entendermos as etapas da história das ciências. Enquanto a experiência do mundo e da vida na antiga Grécia se articulava, preferencialmente, no diálogo

(socrático) como troca de opiniões entre interlocutores com o objetivo de compreender um ao outro e, por meio disso, cada um a si mesmo, as ciências modernas fazem de tudo para que seu conhecimento objetivador não seja contaminado por tais fatores sociais. Aí, é a lógica do conceito que legitima o saber verdadeiro e limpa o processo científico de todos os elementos que nela não se enquadram. Um dos motivos por trás dessa concepção está no interesse de fazer do conceito o meio principal para impor uma ordem no múltiplo de nossas experiências e representações. A lógica do conceito só consegue corresponder a essa intenção elaborando um esqueleto fixo que abstrai das experiências concretas. Assim ela pode exigir o reconhecimento da validade pretensamente universal do conhecimento gerado por essa lógica.

Contra o domínio unilateral da lógica do conceito e a assim postulada cientificidade, Gadamer objeta um argumento extraído da filosofia grega. Ele lembra um outro tipo de saber gerado no diálogo; um saber que não se submete ao princípio de objetividade das ciências e seu gesto dominador. Como exemplo, ele remete às experiências da medicina e seu modo de gerar o saber. Ele fala “da arte do médico de acertar a medida das regras” no tratamento da doença; uma arte que “não é apenas ciência, senão mais outro saber” (Gadamer, 1996, p. 30). Para deixar mais claro ao que a tese alude, ele fala do papel da linguagem, da qual o ser humano dispõe e que o distingue dos demais seres vivos. Essa indicação, já defendida por Aristóteles, leva-nos a perguntar pela contribuição da linguagem à construção do saber. Não que se desqualifique, com isso, a validade da fundamentação científica do conhecimento; no entanto, parece que temos de corrigir a falha da ciência objetivista pelo fato de ela negligenciar a linguagem viva como meio essencial para a articulação do saber. Por isso, Gadamer exige a volta “do conceito à pala-

vra”. Ele evita, com isso, o domínio exclusivo do conceito abstrato. Tem-se, por um lado, a postura dominadora do espírito científico, expressa na pretensa verdade da lógica abstraidora, e, por outro, múltiplos modos de experiência da realidade que precedem ao questionamento científico e sobre os quais é preciso falar antes.

A linguagem serve à comunicação. A conversa e o diálogo são os meios naturais para possibilitar o encontro das pessoas e a troca de experiências e de opiniões. Vejamos a composição do termo diálogo, de origem grega; ele dá a entender o que aqui acontece. Ainda que não haja consenso quanto a sua composição e a seu significado, é possível dizer que *dio* e *logos* referem-se a pelo menos dois (*thio*) pensamentos (*logoi*), que expressam, cada um, uma visão própria. O diálogo se desdobra na fala viva, dando espaço aos protagonistas para exporem seus modos de experienciar e de interpretar a realidade. Desenvolve-se, assim, um processo de perguntas e respostas que tenta esclarecer e defender as posições diferentes; objetivo esse que obriga cada um a tornar sua própria convicção também transparente para si mesmo. Ao longo do diálogo gera-se, assim, a compreensão mútua que não depende da subsunção ao conceito abstrato; muito pelo contrário, sua convincibilidade resulta da disposição de cada um entregar-se ao espaço comunicativo criado conjuntamente, sem antecipar algum resultado. Tal experiência é possível desde que os protagonistas “mergulhem em algo de modo que, acima disso, esqueçam a si mesmos” (Gadamer, 1996, p. 40).

Há um campo de experiências que, ao olhar de Gadamer, torna mais acessível o que está em jogo: é o vir ao encontro da obra de arte e da sua configuração capaz de gerar. Nisso, ele acredita reconhecer o modelo estrutural do diálogo vivo.

Assim como ele abriu as considerações em *Verdade e Método*, de 1961, com a Exposição da pergunta pela verdade mediante a

experiência da arte, Gadamer atribui – no segundo ensaio por nós tratado e intitulado Palavra e Imagem, de 1992 – à experiência da arte a aptidão de qualificar o tipo de saber gerado por sua doutrina de compreensão. Na sua referência histórica, ele vê a tradição grega defendendo a identidade da verdade das artes com a verdade do pensamento. Tanto o *epos* quanto a escultura, a arquitetura e a tragédia criam os ideais que transformariam a pólis em uma sociedade ética e justa. As artes defendem o ideal do *zoón politikón*, isto é, a virtude do homem que se dedica ao bem público, postergando seus interesses pessoais. A tragédia do Édipo não deixa dúvidas a esse respeito. São também as artes que fazem com que os sábios reconheçam que sua sabedoria consiste, antes de tudo, em mostrar sua ignorância e em fazer as perguntas certas. Na origem do pensamento ocidental, a experiência da arte avança como modo de saber que colocará em xeque o saber científico moderno com sua subsunção às diversas experiências vividas à lógica abstrata do conceito. Nas palavras de Gadamer, temos de conceder – segundo –, cito: “Na ciência trata-se de um saber que quebra resistência, ansiando, só no final, também ‘arte’, isto é, uma destreza, assim como mostrei no exemplo do médico” (Gadamer, 1996, p. 32). Voltando à origem grega da concepção do saber, que vincula o saber ao potencial poiético da arte, Gadamer vê na experiência da arte a estrutura alternativa que sustenta um tipo de saber não guiado única e exclusivamente pela lógica do conceito. A fim de concretizar essa afirmação, apresento uma experiência que cada um já deve ter vivido.

Em outra oportunidade, servi-me da visita num museu ou numa galeria de arte como exemplo típico da tensão entre o saber conceitual e aquele que nasce do vir ao encontro de algo alheio e de compreensão difícil (Flickinger, 2014, p. 39). Não é raro que na visita a uma galeria de arte um guia competente e hábil se ofereça para

explicar as obras expostas. A ajuda parece ser bem-vinda, porém, por mais precisas que sejam as informações e interpretações dadas, elas sobrepõem-se a ou até suspendem o mistério que no primeiro encontro com a obra nos deixa desamparados. Transformada em mero objeto de explicação, a obra vê-se submissa a critérios preconcebidos para torná-la palpável ao entendimento. Se não quisermos cair nessa armadilha, mas fazer jus ao caráter poético da obra, teremos de perguntar de onde vem o fascínio que a obra nos propicia. Qual é o tipo de experiência que aí se faz? É essa a questão à qual o segundo acima mencionado ensaio de Gadamer quer nos responder.

Como ponto de partida de suas observações, Gadamer aponta ao uso ambíguo do conceito *póiesis*, uma vez que, no seu sentido imediato, o conceito remete à produção de algo que deveria servir a uma determinada finalidade. É ela que determina a elaboração e as características do produto em concordância com o critério de sua esperada utilidade futura. Aí, o produto e sua produção obedecem a condições restritivas, impostas de fora. Neste caso estamos acostumados a perguntar, antes, “para que serve o produto?” Em contrapartida a esse significado utilitarista da *póiesis*, o conceito da *póiesis* nas artes não é vinculado a qualquer finalidade à qual a obra deveria servir: “Finalidade sem fim” – eis a fórmula kantiana que expressa a dinâmica aí ativa. A produção e o produto são criações que não obedecem a qualquer condição restritiva externa. As criações extraem do material algo nele mesmo contido, seja na linguagem, na música, na pedra do escultor ou em outros. Cito:

Este “produzir“ ao fundo não significa [...] que estejamos inscrevendo ou impondo algo que não seja já contido no material. Extraímos, antes, o que está dentro dele, de modo que algo vem à luz (Gadamer, v. 8, p. 387).

Sendo a obra de arte livre de qualquer finalidade externa, Gadamer fala de seu caráter absoluto (que remete ao termo latim

absolvere), recorrendo ao sentido imediato deste conceito como des-ligado. Em outra passagem do mesmo texto, ele diz, cito: “[...] a obra de arte está lá por si mesma, sendo no seu modo de existência pura ‘*energeia*’” (Gadamer, v. 8, p. 395). Teríamos de reconhecer, portanto, sua pretensão de totalidade, sem vínculo prescrito. Assim caracterizada a especificidade da obra de arte como criação de um saber autêntico, resta-nos entender o tipo de experiência que fazemos com ela.

O que se destaca no encontro com a obra de arte é seu caráter apelativo. A obra nos chama; ela vem ao nosso encontro causando a curiosidade e o desejo de compreendê-la; ela provoca perguntas. É ela que se impõe a nós. Seja na poesia, na música, na arquitetura ou nas artes visuais, não nos esquivamos dela sem sentir um certo descontentamento conosco mesmos. O leitor, o espectador ou o ouvinte tem de reagir ao apelo da obra para não ficar irritado com sua própria covardia de querer evitar o confronto. A obra é como uma pergunta que exige resposta. O apelo, vindo dela, encaminha sua interpretação, envolvendo, com isso, o leitor do texto, o espectador do drama ou o ouvinte da peça musical num diálogo; em um diálogo sem dono e sem resultado preconcebido. Sendo assim, a experiência da obra de arte oferece-se como modelo estrutural para entender o que acontece no diálogo.

Como acima mencionado, na breve referência à origem do conceito, o diálogo parte de opiniões diferentes, cujos defensores procuram esclarecer-se sobre suas diferenças. Se tomarmos a experiência da obra de arte como modelo, assim como Gadamer o propõe, para é possível dizer que no diálogo cada um dos protagonistas se vê desafiado pelas questões do outro a legitimar sua opinião e a tornar seus argumentos compreensíveis. Dispostos a ouvir-se mutuamente, eles encaminham o diálogo, no qual se abrem ao alheio,

ao ainda desconhecido. Uma abertura mútua que, na tentativa de entender as diferenças, joga cada um de volta para si a fim de certificar-se de sua própria posição. O desconhecido é o impulso para entrar no vaivém de perguntas e respostas. Junto à avaliação mútua dos argumentos, cria-se uma dinâmica de reflexão que leva à percepção do que é alheio no próprio e do que é próprio no alheio. Por isso, o diálogo verdadeiro faz com que as pessoas dele saiam transformadas. É nisso que consiste o que se dá no processo de compreender.

No ensaio de 1972, acima anunciado com o título “Da incapacidade para o diálogo”, Gadamer contrasta tipos de diálogo falhados com o diálogo verdadeiro para salientar a estrutura do último. Ele pergunta-se, inicialmente, se “a arte do diálogo estaria desaparecendo”, e se este fato seria “um fenômeno geral de nossa civilização, ligado ao seu modo científico-técnico do pensar” (Gadamer, v. 8, p. 307). Referindo-se à observação de Aristóteles, de que o ser humano seria “o ser que dispõe da linguagem; linguagem essa que é só na fala”, isto é, na linguagem viva, ele acusa a cultura moderna de perder de vista a função essencialmente social que a fala, a linguagem viva, e o diálogo desde sempre exercem na vida humano (Gadamer, v. 8, p. 307). Com seus exemplos negativos, ele explica e cimenta sua crítica usando o modelo estrutural da experiência da arte como pano de fundo. Os exemplos da conversa no telefone, do interrogatório policial ou jurídico, do contato terapêutico do médico com o paciente e da experiência no campo de negócios mostram as falhas comunicativas típicas que levam Gadamer à diagnose da incapacidade para o diálogo.

No que se refere à comunicação via telefone, cada um de nós já deve ter passado pela situação desagradável de quando o aparelho toca inesperadamente. É como que uma ordem que invade nossa

vida, exigindo obediência. A chamada telefônica nos coloca diante da alternativa ou de não reagir, correndo o risco de perder uma informação importante ou de reagir sob o risco de ouvir banalidades que nos tiram do trabalho em andamento. Seja qual for a decisão, o apelo do telefone se impõe a nós ditando suas regras do jogo. Cito: “Com cada chamada telefônica fica algo da brutalidade do perturbar ou ser perturbado, mesmo que o parceiro assegure insistentemente que se alegra com o telefonema” (Gadamer, v. 8, p. 208). Além desse incômodo, a falha maior na comunicação via telefone está em um aspecto já destacado na experiência da obra de arte e na estrutura do diálogo; a saber, no desprezo da função social como disposição do destinatário de se entregar a uma relação aberta e sem finalidade já premeditada. Algo que dificilmente ocorre no telefonema, devido à imposição unilateral do interesse daquele que chama. Aí, é impossível fazer do diálogo uma situação de compreensão mútua, na qual os protagonistas deveriam arriscar a possível perda de certezas anteriormente defendidas. Exatamente essa atitude social está sendo minada pela função instrumental do telefone. É a falta do apelo social que faz da conversa por telefone um diálogo fracassado.

No segundo exemplo, no interrogatório jurídico, Gadamer destaca outros aspectos. O interrogatório serve para alcançar informações necessárias à confirmação de suspeitas de antemão geradas. Busca-se confirmar uma determinada expectativa unilateralmente injetada. No interrogatório, o interrogador escolhe as perguntas que ele quer fazer, e seleciona as informações dadas pelo interrogado segundo seu possível aproveitamento no processo. Trata-se de uma relação não apenas assimétrica entre as pessoas envolvidas, senão, antes, de um tipo restrito da atenção prestada pelo interrogador. A esse respeito, o termo alemão é revelador: o *Verhör*, que

equivale ao interrogatório, em português, expressa um tipo de escuta seletivo e, com isso, o desinteresse do interrogador de escutar tudo o que é dito; ele só ouve o que quer e o que pode aproveitar. A atitude seletiva garante o domínio do cenário e impede que se estabeleça um vaivém de perguntas e respostas como característica de diálogo verdadeiro.

Outro exemplo negativo: a negociação entre comerciantes. Aí, as conversações são dominadas pelo interesse de chegar a um resultado vantajoso e conforme o interesse de cada um. Dependendo da possibilidade de cumprir suas expectativas, os protagonistas chegam ou não a um consenso. O consenso é o objetivo; se não for alcançado, a conversa acaba. Também aqui não se desdobra um diálogo verdadeiro, senão uma troca de posições interesseiras, cujo resultado é aceito segundo a avaliação de cada um.

O caso da conversação terapêutica pode ser visto como caso limiar. É verdade que o psicoterapeuta como profissional dirige as falas. Porém, ele exerce seu papel de modo que o paciente fique livre para falar, sem restrição, e que o terapeuta o escute. Assim, a atenção do profissional toma conhecimento do rico material, cuja interpretação lhe serve de base para encaminhar o paciente a compreender sua situação e a trabalhá-la. Não se trata, portanto, de um diálogo, pois a interpretação unilateral, oferecida pelo terapeuta, reivindica aceitação por parte do cliente. A assimetria entre os protagonistas continua como base.

Ora, os exemplos negativos lembram, ex negativo, algumas das condições típicas que sustentam a força da linguagem falada como experiência social. A partir da diagnose histórica de Gadamer em defesa da relevância da linguagem viva, negligenciada e até reprimida nas ciências modernas, passamos da experiência da arte como modelo estrutural do diálogo para chegar à identificação da

compreensão dialógica como meio essencial na construção do convívio social. Pergunta-se então: o que significa esse resultado para a práxis formativa, isso é, para a realização da ideia de formação como objetivo pedagógico?

2

Parece ser banal a constatação de que o campo da educação tem na linguagem seu meio principal. Ensino e aprendizagem baseiam-se na competência dos envolvidos de expressar seus pensamentos e argumentos. Desde os primeiros passos, na infância, a participação do indivíduo na vida social apoia-se na linguagem falada como condição da comunicação social. O fato importa mais ainda nas instituições de ensino, já que seus elementos de instituição total² dificultam o desenvolvimento de posturas dialógicas. Tida como condição social e, mais especificamente, imprescindível no processo formativo, não surpreende que a falta dessa competência venha a tornar-se a preocupação primordial na práxis educativa. Daí a importância dada a esse aspecto nas mais diversas oportunidades como, por exemplo, na avaliação do vestibular.

Não há dúvidas de que a competência linguística das pessoas depende em grande parte de sua origem social e de sua vida cotidiana. Comprovado isso pelas pesquisas há tempo, a pedagogia não mede esforços para compensar eventuais desvantagens daí provindas, providenciando medidas para garantir a inclusão comunicativa dos alunos. O problema, porém, não para por aí. Além do fator social, que está sendo agravado pelos movimentos migratórios internacionais, o manejo da competência linguística enfrenta outra fonte que a debilita. Refiro-me ao uso intenso e

² Sobre este conceito, ver Goffman (1974).

desenfreado da tecnologia de informática. A crítica lançada por Gadamer em relação ao uso do telefone foi ainda tímida quando se pensa nos efeitos do uso dos meios de informática mais avançados. A onipresença dos aparelhos como Iphone, tablet ou PC no dia a dia, usados tanto pelos jovens quanto pelos adultos, multiplica o risco de reduzir a comunicação a mera transmissão de fatos e informações. Sem querê-lo, a expressão tecnologia de informática já anuncia isso. Se tomarmos o conceito de comunicação a sério, não sobra mais muito do que deveria ser o aspecto do comum nesse cenário. A arte de conversar, isto é, de ouvir o outro, de ponderar seus argumentos e de extrair daí conclusões próprias corre o risco de se perder. Não é por acaso que as informações falsas, as *fake news*, se espalham com tanta eficiência alimentando sérios conflitos sociais. Fato este que, por exemplo na escola e no trabalho, resulta na propagação assustadora da violência física e psíquica. O *mobbing* e o uso da inteligência artificial para denúncias falsas dão prova disso.

Para a pedagogia, a luta contra a incompetência linguística a leva a preocupar-se com a linguagem viva na função de meros signos produzidos e necessitados pela tecnologia. Aí, não há chance de estabelecer processo formativo algum no sentido de levar os indivíduos a desenvolver posição própria no confronto com opiniões adversas. Além disso, os educadores têm de lidar com as consequências do esfacelamento da estrutura social que vem se aguçando nas últimas décadas. Os efeitos sentem-se na crescente incapacidade dos estudantes de acompanhar falas e textos, de interpretá-los e, em consequência disso, de compreendê-los. Na práxis educativa, os défices na redação, as dificuldades de acompanhar uma exposição oral ou a resistência de conceder ao outro o direito de defender opinião própria são gritantes. Penso, nesse contexto, em um jovem

colega da universidade que, há pouco, se queixou da abstenção de muitos estudantes de acompanhar as aulas presenciais; eles preferiam ficar em casa, na frente de seus aparelhos de informática³, fugindo assim do confronto dialógico. Parece que ainda não foi encontrado remédio eficiente para enfrentar tais problemas.

Vinculado à competência linguística como pressuposto natural de toda comunicação, e mais diretamente responsável pela incapacidade para o diálogo é o caráter social do processo formativo. A competência linguística inclui não apenas o domínio técnico e gramatical da língua; ela implica também a capacidade de se dirigir ao outro, de abrir-se a argumentos novos e desconhecidos, e de trazer o outro para dentro do próprio pensamento que ele poderia contestar e corrigir. Apenas tomando o outro a sério é encaminhada-se ao diálogo verdadeiro. É disso que o processo formativo vive. Porém, sua realização enfrenta problemas na práxis. Entre eles, destaca-se a perda sucessiva da cultura de debate. A linguagem por natureza apodítica da tecnologia de informática finge divulgar fatos objetivos; a redução das oportunidades institucionais de discutir ideias e opiniões discordantes; a falta da disposição de aceitar os raciocínios do outro como contribuição à procura comum do saber – eis alguns itens que dificultam o debate, no qual cada um arrisca ver contestadas as próprias convicções e certezas. Apreender a construir espaços para o debate é, da mesma forma que a aceitação da experiência social, condição imprescindível para a formação.

Como experiência social, a reivindicação de condições para o debate choca-se com a assimetria dos papéis sociais, institucionalmente ancorada na escola e também na universidade. Nas instituições de ensino e formação, prevalece a autoridade do educador,

³ Ver, por exemplo, o relatório em: www.jugendschutz.net bericht jugendschutz im internet (2023).

que tem a última palavra em relação aos educandos. Devido a sua autoridade institucionalmente garantida, ele pode tanto insistir em quanto impor sua opinião e sua postura sem necessidade de legitimá-las frente ao educando. Praticar esse tipo de autoridade ignora o educando como parceiro essencial do processo formativo; processo esse que adquire, assim, um caráter doutrinário. Gadamer defende outro tipo de autoridade, um que evite o choque entre a assimetria institucional e o reconhecimento do pensamento do outro como condição do processo formativo. Ele fala da autoridade que se baseia no melhor argumento e que consegue convencer, exigindo só por isso reconhecimento e aceitação. Que isso não é uma postura fácil a assumir, pode ser mostrado pelo seguinte caso limite.

Ora, imaginemos uma palestra sobre determinado tema. Quando terminada a fala, é aberto aos ouvintes um espaço para o debate com o palestrante. Acontece que um dos participantes faz uma pergunta que, obviamente, está longe do tema abordado. O que o palestrante pode fazer nessa situação? Recusar a pergunta como sendo fora do tema, sob risco de que a pessoa seja vista como ignorante? Ou forçar uma ponte argumentativa entre a pergunta e o tema exposto, custe o que custar, mesmo sabendo que o perguntador não tenha pensado num tal vínculo? Qualquer que seja a reação, o palestrante encontra-se numa situação difícil, pois, mesmo não querendo expor a pessoa ao ridículo, envergonhando-a, ele deveria mostrar-lhe a inadequação de tal questionamento. Quem já viveu tais situações sabe que esse tipo de decisão exige muita sensibilidade, pois cada uma das opções escolhidas desqualifica a pessoa e exige muito esforço para reintegrá-la ao debate em andamento.

Outro fator não menos perigoso para a práxis formativa está na aplicação de critérios quantitativos e mercantis quando se ava-

lia o trabalho educativo. Pois a incapacidade para o diálogo, da qual Gadamer fala, deve-se também ao aperto do tempo disponível para os processos de ensino e de aprendizagem. É um aspecto subestimado. O aumento das matérias e o crescimento numérico de estudantes ao longo das últimas décadas, junto à preferência de disciplinas técnico-naturais em detrimento das disciplinas sociais e comunicativas do espírito, tornam o espaço e o tempo bens escassos. Devido às exigências curriculares, não sobra muito para fazer valer o trabalho coletivo e a reflexão contínua sobre o sentido do processo educativo. Uma ilusão pensar hoje em modelos tradicionais de estudar de forma coletiva e informal, a exemplo do *Doktorklub* na época de Hegel e Marx; do chá da tarde para discutir as publicações recentes da disciplina; de encontros interdisciplinares que se esfalfam acerca de um projeto escolhido pelo grupo. Tais exemplos dificilmente têm a chance de encontrar hoje condições institucionais para debates abertos, menos ainda de serem reconhecidos como *credit points*, isto é, como créditos que contam na avaliação. E como se isso não bastasse, exige-se a definição antecipada de emendas unívocas a cumprir em tempo prescrito, como se fosse possível determinar, de antemão e em suas minúcias, os resultados a serem alcançados ao longo do curso.

A educação profissionalizante é um exemplo eloquente para que se possa entender o que está em jogo. Ora, é natural que a educação deva servir também para capacitar os educandos a afirmarem-se, posteriormente, no mercado de trabalho, e os currículos têm de respeitar essa finalidade. O que, contudo, gera um problema sério é a fixação unilateral nessa exigência econômica, uma vez que a profissionalização como diretriz exclusiva do processo educativo faz com que os educandos sejam instrumentalizados com vistas a demandas econômicas e, portanto, externas à formação. Pouco se

leva em consideração o interesse, a inclinação ou a biografia individual do educando. A política educacional não dá voz nem espaço para uma práxis formativa que providencie o que W. von Humboldt formulava assim: a tarefa do Estado está em “providenciar as melhores condições para a formação máxima e mais proporcional possível das forças [do aluno] para um todo”.⁴ Realizar na práxis educativa a ideia de formação não pode significar a renúncia a espaços e a tempos comunicativos, abertos e livres da camisa de força da racionalidade curricular ou institucional.

3

Segundo as observações acima colocadas, a práxis formativa enfrenta uma série de entraves, identificados pelo contraste entre a incapacidade para o diálogo e o modelo estrutural da compreensão dialógica. Cunho do cenário da educação em nosso tempo, esses entraves desafiam a pedagogia e a colocam em situação nada fácil. Na medida em que, se ela quiser recuperar e defender a formação humana como diretriz no campo educativo, precisará implementar algumas condições essenciais, abandonadas pela atual política educativa. As falhas no sistema comunicativo de nossa época, apontadas por Gadamer, exigem uma reação tanto política quanto pedagógica. Sem pretensão de completude, enumerei, de maneira resumida, cinco aspectos a considerar.

Primeiro: não querendo esgotar-se na transferência de conhecimentos e doutrinar ideologias, a práxis formativa responde à curiosidade dos educandos diante de temas e de conteúdos desconhecidos; uma curiosidade alimentada, sobretudo, pelas experiências sociais. Então, a práxis deveria incentivá-los a entregar-se aos

⁴ Sobre isso, ver Flickinger (1998).

apelos do que vem ao seu encontro de algo alheio e de difícil entendimento. Não se trata de conhecer, em primeira linha, um tipo de método a aplicar, senão de impulsionar os educandos a assumirem uma postura intelectual aberta e disposta a colocar as próprias convicções em xeque.

Segundo: para participar da experiência formativa, os educandos precisam se expor a opiniões e posições divergentes que os obriguem a tornar seus próprios preconceitos e convicções transparentes para si mesmos. Uma chance que se abre desde que o outro, na maioria dos casos o educador, se disponha a revelar sua identidade intelectual, isto é, a justificar suas convicções que levam o educando a reconsiderar sua própria postura. Em outras palavras: a função do educador é a do parceiro crítico, com e contra, cuja personalidade o educando consegue agir a fim de construir o fundamento de sua autoconsciência intelectual.

Terceiro: é óbvio que o processo formativo, visto como campo de experiência social, depende do uso da linguagem no sentido amplo da palavra. A sociabilidade pressupõe, como vimos, a competência comunicativa, e o diálogo é seu centro. O foco da formação está na disposição dos envolvidos de entregarem-se ao vaivém do diálogo. É a partir diálogo que se constrói o saber. Nesse sentido, a política da educação deve providenciar e cuidar de condições que proporcionam espaço e tempo para que os protagonistas possam tratar, além dos materiais previstos no currículo, de problemas e questões sociais não previstos nas emendas oficiais, sem a obrigação de chegar a resultados premeditados.

Quarto: no sistema capitalista é natural ver no processo educativo a preparação dos educandos para entrarem no mercado de trabalho, ao passo que a ideia da formação como diretriz pedagógica é considerada, em geral, como alternativa perturbadora. No

entanto, se observarmos a dinâmica desse mercado, a chamada inteligência científico-técnica (Lange, 1972), que hoje ocupa a maior parte do mercado de trabalho, não se contenta mais com uma profissionalização prioritariamente artesanal. A qualificação profissional abrange cada vez mais elementos formativos – entre outros, as assim chamadas *soft skills* –, tais como a disposição para trabalhar em grupo, para adquirir novas qualificações, para aperfeiçoar a competência comunicativa, para tornar-se mais móvel, etc. Dá para acreditar que se trate da revalorização de elementos formativos, desconsiderados pela tradicional estratégia profissionalizante da economia capitalista. Nesse caso, a diretriz da formação humana deixa de ser uma alternativa, tornando-se cada vez mais, ao contrário, uma condição essencial do próprio processo profissionalizante. Embora seja útil para aumentar a produtividade econômica do trabalho, ao seu avesso enxerga-se um potencial transformador do universo pedagógico, que merece maior aproveitamento por parte das políticas educativas.

Quinto: compreensão dialógica e práxis formativa – eis o título que me foi dado como tema para trabalhar. Depois de ter ponderado uma série de argumentos acerca desse tema, parece-me ser oportuno alterar o título para “Compreensão dialógica *na* práxis formativa”. Se tomarmos a sério o projeto da recuperação da formação (*Bildung*) como diretriz pedagógica, será impossível passar por cima da postura hermenêutico-dialógica, defendida por Gadamer como núcleo, e em torno do qual gira sua concepção filosófica, pois, contra qualquer atitude persuasiva e até apodítica, encontramos nela o fio condutor para a práxis formativa. É ela que abre a possibilidade de que o educando consiga construir sua autoconsciência intelectual e profissional sem traumas.

Referências

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

FLICKINGER, Hans-Georg. O Estado liberal e a educação superior. In: ULLMANN, R. (org.). *Consacratio Mundi*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 414-429.

GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke (GW)*, vol. 2. Hiedelberg: Mohr Siebeck, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. Vom Wort zum Begriff – die Aufgabe der Hermeneutik als Philosophie [Da palavra ao conceito – a tarefa da Hermenêutica enquanto Filosofia]. In: GADAMER, Hans-Georg. *Die Moderne und die Grenze der Vergegenständlichung*. München: Klüser, 1996, tradução de Hans-Georg Flickinger.

GADAMER, Hans-Georg. *Wort und Bild – so wahr, so seiend* [Palavra e Imagem – tão verdadeiro, tão existente]. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke (GW)*, vol. 8. Hiedelberg: Mohr Siebeck, 1993.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

LANGE, Hellmuth. *Wissenschaftlich-technische Intelligenz: neue Bourgeoisie oder neue Arbeiterklasse* [Inteligência científico-técnica: nova burguesia ou nova classe trabalhadora]. Köln: Verlag Pahl-Rugenstein, 1972

SONNEMANN, Ulrich. *Negative Anthropologie* [Antropologia Negativa]. Hamburg: Rowohlt-Verlag, 1969.



Formação plural^{1*}

Dirk Stederoth

Introdução

“**R**econhecer o que é próprio no estrangeiro, sentir-se em casa nele, é o movimento básico do espírito, cuja existência é apenas um retorno a si mesmo a partir da alteridade” (Gadamer, 1965, p. 11). Gadamer escreve isso em *Verdade e Método*, e o vê como esboço da ideia básica “correta” que está no apelo de Hegel por uma educação orientada para os clássicos da antiguidade, na medida em que os “antigos” estavam suficientemente distantes em termos de costumes e linguagem para lidar de forma produtiva com o estrangeiro e, a partir disso, trazer um retorno a si mesmos. Entretanto, esse retorno não é entendido apenas em termos individualistas, mas como um retorno reflexivo ao campo evoluído do costume e da linguagem, no qual um indivíduo

¹ ** Versão original “Plurale Bildung”. Conferência proferida no III Colóquio Internacional sobre *Bildung*, realizado no PPGEdu da Universidade de Passo Fundo, no dia 21 de novembro de 2024. Tradução de Claudio A. Dalbosco.

sempre cresceu e que pode teoricamente expandir o estrangeiro e, ao mesmo tempo, obter clareza sobre si mesmo. Para Gadamer, a primazia com relação à educação está neste autoesclarecimento, de modo que “não é a alienação como tal, mas o retorno a si mesmo, que obviamente pressupõe a alienação, que constitui a essência da educação” (1965, p. 11).

Esse conceito de educação, que está intimamente orientado pelo conceito hegeliano de espírito, parece ter se tornado questionável em vários aspectos, tendo em vista os dias atuais. A seguir, gostaria de discutir essa questionabilidade com base em três aspectos: 1) o aspecto da origem decididamente europeia e da perspectiva de objetivo desse conceito de educação; 2) o aspecto da crescente homogeneização do estrangeiro em face da globalização capitalizada e digitalizada; e, finalmente, 3) o aspecto fundamental da identificação do estrangeiro consigo mesmo, de tornar o outro e o estrangeiro próprios, o que é fundamental para esse conceito de educação. Contra o pano de fundo desse debate crítico, surge a questão de até que ponto uma educação verdadeiramente plural não exige um conceito que rompa com essa estrutura de identidade em dois aspectos, na medida em que o confronto aberto com o estrangeiro não apenas bloqueia o retorno ininterrupto para casa, mas também pode permitir que o estrangeiro exista como estrangeiro em uma comunidade aberta.

| A Europa como uma província universal

É nada menos do que surpreendente que a ideia educacional esboçada por Gadamer, de vivenciar um estrangeiro que permite um retorno reflexivo a si mesmo por meio do envolvimento com os “antigos”, com os quais provavelmente nos referimos à antiguidade

grega em particular, possa ser encontrada quase que individualmente em um dos mais importantes teóricos críticos da educação do século XX. Heinz Joachim Heydorn, a quem nos referimos neste texto, escreveu o seguinte em 1971, em um ensaio intitulado “Sobre a atualidade da formação clássica” (“*Zur Aktualität der klassischen Bildung*”):

A educação [...] requer um distanciamento do imediatismo da vida, de modo que o ser humano adquira uma autoconsciência e se torne capaz de lidar com esse imediatismo no sentido de sua própria articulação crítica. Essa não é uma nova percepção, é uma propriedade de toda grande teoria educacional (Heydorn, 2004, p. 17).

E ele prossegue explicando que uma educação nas línguas antigas, no grego em particular, que ele, portanto, chama de educação para todos e não apenas para uma minoria exclusiva, é a melhor maneira de experimentar esse tipo de arrebatamento, que poderia ser estabelecido para todos em uma escola humanística de gramática, por assim dizer. E o que se entende por “todos” é expresso de forma inequívoca ao fim do texto:

A escola das necessidades da vida pode ser uma coisa do passado quando o aumento inaudito dos recursos for canalizado para o povo; a escola da educação só pode começar de fato hoje. Exigir o início dessa escola, a abertura do patrimônio espiritual da humanidade para toda a humanidade, é uma questão de humanismo (Heydorn, 2004, p. 27).

No entanto, se olharmos para esse texto visando ver o que é considerado aqui como o patrimônio espiritual da humanidade, ele provém, em última análise, da cultura europeia, de modo que não se faz necessário permanecer apenas nessa cultura, mas deve beneficiar a humanidade como um todo.

O fato de que o espírito europeu não trouxe, de forma alguma, apenas o bem para a maioria dessa humanidade, mas, acima de tudo, também o mal, é bem conhecido da história colonial e da

história do imperialismo, e não apenas nos tempos de Gadamer e de Heydorn, mas também nos tempos de Hegel, que pode ser visto como uma ponte entre os dois. E continua sendo surpreendente, por um lado, que esses teóricos da alienação e do arrebatamento reflitam tão pouco sobre a destruição violenta do estrangeiro em seus conceitos, assim como é compreensível, por outro lado, que o estrangeiro para eles se estenda apenas à distância temporal dos ancestrais da cultura europeia. Desde *Os miseráveis da terra*, de Frantz Fanon (1966), e, especialmente, desde o estudo de Edward Said (2009) sobre o *Orientalismo*, um movimento pós-colonial tem se voltado contra esse ponto cego nas tradições teóricas de crítica à exploração europeia, um movimento que tem se tornado cada vez mais influente, especialmente nos últimos quarenta anos. Sem poder apresentar aqui, mesmo de forma rudimentar, esses engajamentos diversos com o legado colonial da humanidade, é possível, no entanto, identificar alguns aspectos centrais para as questões aqui levantadas.

O primeiro aspecto está ligado ao estudo já mencionado de Edward Said, no qual ele enfatiza que a pesquisa acadêmica europeia sobre o Oriente não estava de forma alguma interessada em um exame real da complexidade e da natureza diferenciada das culturas islâmicas, mas seguia uma construção do “Oriente” como uma contra-imagem da cultura europeia. Esse aspecto de uma “construção do estrangeiro”, segundo o qual o confronto com outras culturas acaba se resumindo à confirmação consciente ou inconsciente de um preconceito que restringe os encontros abertos a uma visão seletiva desde o início, pode ser visto como uma característica essencial da atitude colonial básica. E essa estrutura preconceituosa não é problemática apenas quando caracteriza a outra cultura como algo bárbaro no sentido mais amplo, mas tam-

bém quando é construída sobre falsas idealizações, como o mito do “bon sauvage”, que surgiu durante o Iluminismo.² Um confronto real com o estrangeiro não ocorre em nenhuma das duas formas, porque a percepção dele está envolta desde o início em uma estrutura de julgamento que torna impossível um encontro aberto com o outro.

Além da construção teórica do estrangeiro de acordo com uma estrutura preconceituosa, a assimilação prática da cultura estrangeira à própria cultura é uma característica essencial do domínio colonial que desempenha papel central na reavaliação teórica pós-colonial. Aníbal Quijano divide o processo dessa assimilação em três componentes:

Em primeiro lugar, eles [os colonizadores europeus – D.S.] expropriaram as descobertas culturais da população colonizada que se mostraram mais adequadas para o desenvolvimento do capitalismo e vantajosas para o centro europeu. Em segundo lugar, eles suprimiram, na medida do possível, ou seja, de forma diferente em cada caso, as formas de produção de conhecimento da população colonizada, seus padrões de criação de significado, seu universo simbólico e suas formas de expressão e objetivação de sua subjetividade. [...] Em terceiro lugar, a população colonizada foi forçada a aprender parcialmente a cultura dos governantes, que também variava de caso para caso (Quijano, 2019, p. 42).

Essa exploração sistemática, erradicação e substituição parcial de culturas estrangeiras, que ocorreu no curso do colonialismo, não apenas estabeleceu uma disseminação mundial de estruturas capitalistas, mas também uma autoimagem das culturas europeias, segundo a qual elas “não apenas se sentiam superiores aos outros grupos populacionais (pueblos) do mundo, mas, acima de tudo, superiores *por natureza*” (Quijano, 2019, p. 44). É essa autoimagem que Hegel, por exemplo, resumiu em sua esquematização da história mundial (mas também da história da arte, da re-

² Ver, sobre isso, a obra de Krauss (1987).

ligião e da filosofia), segundo a qual o fio do progresso do espírito mundial vai da Ásia, passando pelo Oriente, até a Europa Central, deixando de fora as culturas americana e africana. Esse esquema da ascensão do espírito mundial à consciência da liberdade, no qual a cruz do cume é atingida na Europa, representa a versão conceitual da autoimagem que persiste até hoje, segundo a qual “a modernidade e a racionalidade são imaginadas como experiências e produtos europeus” (Quijano, 2019, p. 45). A esquematização de Hegel é provavelmente a mais influente e, ao mesmo tempo, a prova mais clara de que não apenas a exclusão das culturas americana e africana do esquema histórico-mundial, mas também as representações das culturas asiática e oriental direcionadas ao ponto-alvo, não pretendiam um reconhecimento do estrangeiro e do outro nessas culturas.

Tendo em vista essa autoimagem eurocêntrica, que as culturas oprimidas muitas vezes fizeram sua própria sob coação, a intenção das tradições teóricas pós-coloniais era e continua sendo exigir a libertação prática da opressão, para a qual Fanon e Paulo Freire, por exemplo, foram a inspiração, mas também desconstruir as construções teóricas do próprio espírito eurocêntrico a fim de remover o véu do singular e universal do espírito europeu e expô-lo como provinciano. O historiador indiano Dipesh Chakrabarty descreve o diagnóstico básico da seguinte forma:

Por gerações, filósofos e cientistas sociais têm apresentado teorias que afirmam ser válidas para toda a humanidade. Entretanto, essas afirmações foram formuladas [...] em relativa e, às vezes, absoluta ignorância das experiências da maioria da humanidade, ou seja, das pessoas que vivem em culturas não ocidentais (2010, p. 42).

A consequência desse diagnóstico é que uma história mundial realmente digna desse nome teria de ser escrita, antes de tudo,

incluindo as experiências e histórias de culturas subjugadas e excluídas, o que, segundo Chakrabarty, é a tarefa dos “Estudos Subalternos”.

No entanto, contra o pano de fundo dessa apresentação necessariamente incompleta dos aspectos básicos da crítica pós-colonial ao eurocentrismo, surge a pergunta sobre quais objetivos essa crítica justificada busca, embora eles também sejam, obviamente, múltiplos e não possam ser considerados aqui. Há, em primeiro lugar, o objetivo da justiça histórica de uma representação adequada dos eventos históricos, bem como de uma sensibilização para os mecanismos de opressão ainda difundidos. Alia-se a esse objetivo o desenvolvimento de estratégias para superar os mecanismos de opressão, que podem ser considerados óbvios em vista dos eventos históricos (mesmo que, infelizmente, esse não seja o caso para muitos). Um segundo objetivo deve ser considerado mais detalhadamente porque pode ser confrontado com problemas fundamentais que precisam passar por reflexão: o objetivo de restabelecer a identidade cultural.

Os problemas associados à perspectiva desses dois objetivos podem ser demonstrados claramente com a análise de Susan Buck-Morss sobre o culto vodu, porque a religião vodu surgiu no Haiti entre escravos de diferentes origens africanas e constituiu uma nova comunidade entre eles. Segundo a referida autora:

O culto vodu transformou esse trauma compartilhado de derrota, escravidão, banimento e os horrores da travessia e do trabalho nas plantações em uma comunidade de confiança no curso de uma explosão de criatividade cultural (Buck-Morss, 2011, p. 170).

No entanto, essa criatividade cultural, que encontrou expressão no vodu, não se baseava tanto em um interesse siste-

mático de retornar a um princípio comum, mas representava um “amálgama de elementos de diferentes culturas”, no qual até mesmo elementos do movimento maçônico europeu estavam envolvidos: “O princípio filosófico escolhido é o sincretismo, não a síntese; trata-se de encontrar padrões semelhantes em campos culturais não idênticos” (Buck-Morss, 2011, p. 170). No entanto, essa integração das religiões das culturas de origem em uma reorganização sincrética de uma comunidade não ficou sem consequências para os componentes das religiões de origem:

As divindades dos povos da África Ocidental, como os Fon, os Iorubás, ou os Nago, são, assim como as das tribos do Congo, componentes do panteão haitiano (onde podem ser facilmente substituídos por santos católicos e vice-versa), mas perderam sua aura única (Buck-Morss, 2011, p. 178).

Entretanto, a perda dessa aura e dessa singularidade, que estava ligada à formação forçada de uma nova identidade, provavelmente pode ser caracterizada como irreversível. A transformação cultural historicamente condicionada e as identidades culturais correspondentes são, portanto, irremediavelmente perdidas, o que condena fundamentalmente o restabelecimento da identidade cultural original ao fracasso, especialmente porque a escravidão mudou o povo do Haiti a tal ponto que eles questionaram, fundamentalmente, o sistema de escravidão e, como resultado, realizaram a Revolução Haitiana, enquanto suas culturas de origem eram totalmente a favor do comércio de escravos e o praticavam. Para Buck-Morss, no entanto, uma nova “definição de história universal” está surgindo nesse contexto, no qual a perda de uma identidade cultural firmemente estabelecida e seu reconhecimento se tornam a base da humanidade universal. Segundo ela:

Em vez de considerar uma infinidade de culturas diferentes como tendo direitos iguais, de modo que o indivíduo só é pensado como pertencente à humanidade indiretamente, mediado por uma identidade cultural coletiva, devemos reconhecer que a humanidade universal se torna visível precisamente nos pontos de ruptura dos processos históricos. Pois nesses momentos de descontinuidade histórica, as pessoas cuja cultura foi levada ao ponto de ruptura dão expressão a uma humanidade que transcende todas as fronteiras culturais. E somente quando nos identificamos compassivamente com essa condição crua, livre e vulnerável é que podemos entender o que elas estão tentando nos dizer. A humanidade comum existe apesar da cultura e de todas as suas diferenças (Buck-Morss, 2011, p. 183).

Retornaremos a essa ideia de uma história universal ao fim deste artigo, que não se dirige a uma cultura singular de dominação de maneira hegeliana, nem se fragmenta relativisticamente em múltiplas histórias individuais de diferentes identidades culturais, mas ocorre precisamente nos pontos de ruptura dessas identidades culturais. Antes disso, porém, gostaria de abordar outra forma de universalização e homogeneização que caracteriza nosso presente global como capitalização e digitalização.

A homogeneização do estrangeiro

A tendência à dissolução forçada e à homogeneização das identidades culturais não foi, de forma alguma, apenas um produto da colonização desde a descoberta das Américas e da expansão imperialista no decorrer da segunda metade do século XIX, mas continuou de outras formas na fase de dissolução das colônias e na formação de novos estados-nação no século XX. Por um lado, as lideranças políticas, muitas vezes ditatoriais, desses novos estados estavam sob a influência duradoura das antigas metrópoles coloniais ou, no Bloco Oriental, sob a influência da liderança política central da União Soviética. Por outro lado, as interdependências econômicas dos respectivos blocos formaram uma rede hegemônica que também teve um impacto cul-

tural. Para dar apenas um exemplo, a libertação e a igualdade das mulheres na Tunísia não foram conduzidas pelas próprias mulheres, mas decretadas pelo regime ditatorial, que estava sob a influência da antiga potência colonial, a França. Isso não só teve o efeito inicialmente positivo de melhorar o nível de educação das mulheres na Tunísia e de relaxar as normas religiosas, mas também teve o grave efeito colateral de que as mulheres na Tunísia sempre associaram sua libertação à opressão ditatorial. Essa situação, após a libertação da ditadura no contexto da Primavera Árabe, foi acompanhada, muitas vezes, por um restabelecimento dos papéis femininos clássicos e pela readoção das normas muçulmanas tradicionais. Isso ocorreu mesmo que o movimento de mulheres na Tunísia tenha continuado a agir naturalmente e tenha se esforçado para lançar uma nova luz sobre o conceito de “direitos das mulheres”, o qual havia sido duramente recusado pela ditadura (Ouerghemmi; Hobuss, 2022, p. 80).

Entretanto, essa homogeneização das identidades culturais com base no estabelecimento de estruturas econômicas globais também prevaleceu no campo da educação ou foi ativamente imposta por atores como a OCDE.³ O esforço para padronizar os sistemas e as estruturas educacionais nos países orientados para o Ocidente foi, obviamente, motivado por razões econômicas, por um lado, a fim de produzir trabalhadores qualificados e o capital humano necessário para não ficar atrás dos desenvolvimentos nos países do Bloco Oriental. Por outro lado, também visava a homogeneização cultural, que tinha como objetivo garantir a integração perfeita a um cânone de valores influenciado pelo Ocidente e a um caráter político orientado para o Ocidente. Com o fim da Guerra Fria, no final da década de 1980, essa tendência economicamente orientada para a padronização recebeu um novo impulso, na medida em que,

³ Ver sobre isso o texto de Tröhler (2013).

sob o título de “globalização” e a rede econômica global associada a ela, surgiu uma perspectiva de meta segundo a qual a hegemonia ocidental se consolidaria progressivamente por meio de estruturas econômicas. Nesse contexto, não é sem razão que o discurso hegeliano de Fukuyama sobre o “fim da história” se enquadra exatamente nesse período. De acordo com essa tendência, o estudo internacional de comparação de escolas PISA e as estatísticas internacionais de dados educacionais comparativos “Education at a Glance” criaram instrumentos no campo da educação que deveriam, e ainda devem, permitir uma comparação global do desempenho dos sistemas educacionais. Não é preciso dizer que esses instrumentos contribuem muito para a homogeneização mundial das culturas educacionais, uma vez que quase metade de todos os países do mundo agora participa desse estudo e se orienta de acordo com seus critérios.

Desde a década de 1990, esse impulso de globalização econômica foi acompanhado por outra tendência, que teve um efeito homogeneizador sobre a diversidade cultural: a World Wide Web e sua intensificação nas plataformas de mídia social nos últimos 20 anos. Sem poder, neste artigo, aprofundar esse assunto, que já foi discutido alhures (Stederoth, 2022), registra-se apenas que o efeito de normalização e de padronização que emana especialmente das estruturas das plataformas de mídia social dificilmente pode ser subestimado, especialmente quando se considera que mais de um terço da população mundial usa o Facebook, e que cerca de um quarto usa o Instagram e o TikTok. Entretanto, isso não inclui um bilhão de usuários chineses de mídia social que só podem usar aplicativos chineses.

No caso da globalização econômica, estamos lidando com uma adaptação estrutural de formas de mercado, normas jurídicas e, em alguns casos, políticas, bem como com a padronização das estruturas de interesses e de necessidades dos consumidores. Isso

acarreta a homogeneização coletiva do estrangeiro e, nesse contexto, o problema é mais complicado no caso das plataformas de mídias sociais, e deve ser considerado de forma distinta. A padronização coletiva também precisa ser observada, na medida em que os usuários devem criar perfis individuais com base em critérios padronizados e também são obrigados a usar formas padronizadas de comunicação, como bate-papos, mensagens curtas, vídeos curtos etc. Contudo, os algoritmos das ofertas de mídia social produzem outra forma de homogeneização que pode ser descrita como qualquer coisa, menos coletiva.

Não apenas a colocação de publicidade individualizada, mas, acima de tudo, a pré-seleção de mensagens e sugestões de amigos de acordo com os perfis individuais dos usuários significa que eles tendem a se deparar apenas com conteúdo homogêneo que corresponda a seus perfis, e que qualquer coisa estranha e resistente é selecionada desde o início. As chamadas câmaras de eco, ou bolhas, nas quais os usuários se movem como resultado, não apenas desativam o envolvimento com conteúdo diferente e desconhecido, mas também criam novos coletivos de pessoas com a mesma opinião que, como resultado, formam artificialmente novas identidades. E como os algoritmos foram programados para manipular os usuários de forma que eles passem o máximo de tempo possível nas plataformas para consumir o máximo de publicidade possível, os usuários são apresentados a conteúdos cada vez mais extremos, razão pela qual essas novas identidades desenvolvem uma tendência puramente estrutural ao extremismo. A consequência disso não é apenas que os usuários estão menos dispostos a se envolver com outras perspectivas, o estrangeiro e o desconhecido, mas também que a estrutura extremista tende a criar uma atitude que percebe esse estrangeiro e desconhecido como um perigo e uma ameaça.

O que prevalece no setor de mídia social em nível individual também é evidente no nível de desenvolvimento econômico e político em muitos países, na medida em que as tendências desglobalizantes do protecionismo estão se tornando cada vez mais evidentes, assim como um número crescente de atores políticos autocráticos que, com base em ideologias nacionalistas, estão construindo velhas identidades nacionais e desenvolvendo programas políticos populistas que também se baseiam em cenários de ameaça. O fato de que esses programas populistas, por sua vez, se expressam em identidades políticas extremistas por meio da mídia social e, portanto, são responsáveis pela crescente polarização de diferentes sociedades há pelo menos uma década, é outra consequência dessas tendências.

Em resumo, isso resulta em uma situação complexa: o outro e o estrangeiro são deslocados de duas maneiras: primeiro, na forma de rede econômica global, em que a padronização das necessidades e dos hábitos de consumo pode ser observada, e, por consequência, as características culturais – para exagerar – meramente se degeneram em bens de consumo exóticos que podem despertar novas necessidades e aumentar a variedade de bens. Em segundo lugar, porém, o uso onipresente de ofertas de mídia social cria novas identidades geradas por algoritmos que são condensadas de forma extremista, e, sistematicamente, eliminam o contato com um conteúdo estrangeiro e o estilizam em ameaças.

Formação da identidade e culturas educacionais da não identidade

Em vista desses processos onipresentes de homogeneização, que estão moldando significativamente o nosso presente no contexto da rede econômica e digital globalizada, gostaria de dar um passo

final relembando o conceito de educação, que serviu de introdução às minhas observações. A educação, conforme definida por Gadamer, recorrendo a Hegel, como um “retorno a si mesmo a partir da alteridade”, representa um contraste considerável com essas tendências, na medida em que o momento da alteridade, ou seja, da alienação produtiva, foi erradicada pelas tendências de homogeneização descritas. Enquanto em Gadamer e Hegel a formação da identidade ocorre mediada por um confronto com o outro e com o estrangeiro, o que permite um retorno reflexivo a si mesmo, a identidade nos processos de homogeneização descritos, por outro lado, mostra-se como uma compilação externa de características, cuja combinação aleatória funciona como um fator de identificação, pelo qual tudo o que não corresponde ao respectivo agregado de características é excluído. A esse respeito, pode-se dizer que o conceito de educação de Gadamer e Hegel exige uma *demarcação* reflexiva do outro e do estrangeiro, enquanto a formação da identidade, que predomina nesses processos de homogeneização, baseia-se em uma *exclusão* do outro e do estrangeiro, mesmo quando, como nas ofertas de mídia social, uma infinidade de identidades múltiplas é formada.

No entanto, também foi demonstrado acima que Gadamer aponta explicitamente, com relação ao conceito de educação, “que não é a alienação em si, mas o retorno a si mesmo, que naturalmente pressupõe a alienação, que constitui a essência da educação”, em que a primazia é colocada no retorno a si mesmo, e o outro e o estrangeiro servem apenas para mediar e, portanto, são reduzidos a um meio. Em vista dessa degradação, surge a questão de saber se isso já não estabelece a base para uma homogeneização progressiva, na medida em que as pessoas, em algum momento, se livram do veículo para seu retorno a fim de definir a identidade abstratamente a partir de si mesmas e sem mediação por meio da alteridade. Ao

mesmo tempo, é possível questionar se o outro, que serve como um mero meio de retorno, não é visto nessa função como algo independente e constituído em si mesmo, mas apenas nos momentos parciais que permitem esse retorno.

Para dar um exemplo disso, a educação humanística mencionada acima e seu recurso aos gregos antigos está particularmente centrada na linguagem e na literatura, que foi corroída de várias maneiras na história das ideias até os dias atuais. Parafraseando Nietzsche (2000), é o apolíneo da cultura grega que foi escolhido para a alteridade formativa e concede um suave retorno a si mesmo, porque já estava presente de muitas maneiras naquele que parte para o mundo estrangeiro. Os aspectos verdadeiramente alienígenas, irracionais e difíceis de integrar da cultura grega (Dodds, 1970), que Nietzsche caracterizaria como dionisíacos, geralmente são deliberadamente ignorados. Se o confronto com o Outro em sua própria história for reduzido aos aspectos que sempre foram integrados pela tradição, então o retorno não é um retorno, porque não foi precedido por um êxodo real para uma terra estrangeira independente. E, em relação a esses elementos sempre compatíveis na história, esta também pode ser construída como uma história de progresso que se baseia em um processo de aprendizado permanente como uma estrutura normativa, como Amy Allen (2019) desenvolveu com base nas abordagens de Habermas e Honneth, por exemplo.

Para escapar dessa formação de identidade, que só encontra o Outro em sua imagem espelhada, é necessário um encontro real com o estrangeiro e com o Outro em sua independência, ou, de acordo com Adorno, é necessário um encontro com o não idêntico, que não pode ser dissolvido de volta em sua própria identidade. Somente nesse encontro o outro é reconhecido como o outro, bem como o outro no eu, o que é fundamental porque esse outro não integrável

não é de forma alguma silenciado por sua exclusão, como afirma Adorno (1992, p. 146):

É precisamente o princípio insaciável da identidade que perpetua o antagonismo por meio da supressão do contraditório. Aquilo que não tolera nada que não seja como ele mesmo impede a reconciliação como a qual ele se reconhece. O ato violento de equalização reproduz a contradição que ele erradica.

Para conceber uma educação que realmente vise a reconciliação com o contraditório, com o outro e com o marginalizado, é necessário não um mero retorno a si mesmo, mas uma renúncia parcial desse eu que se vê como idêntico a si mesmo: “O sujeito deve reparar o não-idêntico pelo que fez a ele. Dessa forma, ele é liberado da aparência de seu ser-para-si absoluto” (Adorno, 1992, p. 149). Essa aparência de ser idêntico a si mesmo, que culmina nas tendências homogeneizadoras de nosso presente, deve ser rompida com uma educação que permita que a alteridade do outro, assim como a alteridade dentro de si mesmo, exista e seja reconhecida como independente, a fim de entrar em um relacionamento com ela que se caracterize pela abertura à experiência do outro nesse relacionamento.

Essa educação pode ter muitas facetas e acontecer de várias formas. Para os processos educacionais transculturais, Christoph Wulf, por exemplo, refere-se a um “terceiro espaço” que pode funcionar como um lugar entre culturas:

O aprendizado transcultural ocorre em um “terceiro espaço” que não pode ser atribuído a uma cultura, mas que é criado entre culturas, pessoas e ideias diferentes. Esse “terceiro espaço” pode ser real no caso de zonas de contato, por exemplo, mas também sempre tem uma dimensão imaginária e, portanto, oferece espaço para movimento e mudança. Os processos de aprendizagem que ocorrem nesse “terceiro espaço” geralmente levam à percepção da “diferença”, frequentemente a processos de “transgressão” e, às vezes, resultam em novas formas de “hibridismo” (Wulf, 2014, p. 256).⁴

⁴ Ver também Wulf (2006).

Os três momentos de experimentar a “diferença” ou o divergente no outro, a “transgressão”, ou seja, o cruzamento dos próprios limites, e a possibilidade de formar novas formas no sentido de “hibridismo” representam um movimento estrutural alternativo da educação que difere do “retorno da alteridade” descrito no início em vários aspectos.

A “diferença”, nesse contexto, é uma diferença real, na qual o outro é preservado em sua independência e não se dissolve imediatamente no próprio. É somente por meio desse reconhecimento da alteridade do outro que uma transgressão real, ou seja, um cruzamento dos próprios limites, é possível, por meio do qual esses limites são questionados em sua validade absoluta. Neste sentido, o problema da autolimitação pode vir à tona primeiramente e, assim, o espelho é transformado em uma vidraça por trás da qual um outro real pode entrar em contato comigo. Se, para manter a imagem, essa janela for aberta e um encontro real for possível, algo novo e comum pode de fato emergir disso, o que pode parecer inicialmente “híbrido”, mas que pode ser o início de um comum que integra a alteridade do outro como um plural sem suprimi-la – uma identidade na qual o não idêntico permanece com o mesmo valor.

Esse processo educacional plural, que não se concentra em voltar para casa, para si mesmo, mas em se abrir para o outro (mundo), também pode ser interpretado historicamente, no sentido já indicado por Susan Buck-Morss acima, ou seja, como uma história em que uma “humanidade comum existe apesar da cultura e de todas as suas diferenças”. Essa história, na qual o outro e o estrangeiro se tornam um momento de igual valor, no qual os limites do que é próprio estão constantemente em jogo, não é, de forma alguma, o leito quente de permanecer em sua própria identidade, mas a dissolução da aparência de aconchego e o lembrete de que pesadelos sempre

foram sonhados nessa cama. Essa história pode ser ameaçadora e fascinante, dolorosa e tentadora, mas somente ela está realmente viva. Para concluir com o filósofo ganense Kwame Anthony Appiah (2007, p. 20), “Conversas que cruzam fronteiras podem ser um prazer ou uma dor, dependendo das circunstâncias. Mas uma coisa é certa: a maioria é inevitável”.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1992.
- ALLEN, Amy. *Das Ende des Fortschritts: Zur Dekolonisierung der normativen Grundlagen der kritischen Theorie*. Frankfurt a.M.; New York: Campus, 2019.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums*. München: Beck, 2007.
- BUCK-MORSS, Susan. "Universalgeschichte", in dies., *Hegel und Haiti*. Berlin: Suhrkamp, 2011. p. 107-207.
- CHAKRABARTY, Dipesh. *Europa als Provinz: Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Aus dem Englischen v. Robin Cackett. Frankfurt am Main; New York: Campus, 2010.
- DODDS, Eric Robertson. *Die Griechen und das Irrationale*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1970.
- FANON, Frantz. *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1966.
- GADAMER, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 2. ed. Tübingen: J.C.B. Mohr, 1965.
- HEYDORN, Heinz Joachim. Zur Aktualität der klassische Bildung. In: HEYDORN, Heinz Joachim. *Werke*, vol. 4. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004. p. 13-28.
- KRAUSS, Werner. *Zur Anthropologie des 18. Jahrhunderts*. Die Frühgeschichte der Menschheit im Blickpunkt der Aufklärung. Frankfurt am Main; Berlin: Ullstein, 1987.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Die Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik*: Aus dem Geiste der Musik. Mit e. Nachw. v. Peter Sloterdijk (insel taschenbuch). Berlin: Insel Verlag, 2000.
- OUERGHEMMI, Nadia El; HOBUSS, Steffi. Sprachliche Resignifikation im Kontext der Diktatur: Der Begriff der Frauenrechte in Tunesien (1987-2011). In: DHOUIB, Sarhan (Hg.). *Philosophieren in der Diktatur: Eine aktuelle Debatte in der arabischsprachigen Philosophie*. Weilerswist: Velbrück, 2022. p. 73-91.

QUIJANO, Aníbal. *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien, Berlin: Turia + Kant, 2019.

SAID, Edward *Orientalismus*. 7. ed. Frankfurt am Main: Fischer, 2009.

STEDEROTH, Dirk. *Reale Avatare: Zur Versponnenheit des Menschen in der Netzkultur*. Berlin: J.B. Metzler; Springer, 2022.

TRÖHLER, Daniel. Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD. *IJHE Bildungsgeschichte*, v. 3, n. 1, p. 60-77, 2013.

WULF, Christoph. *Anthropologie kultureller Vielfalt: Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*, Bielefeld: Transcript, 2006.

WULF, Christoph. Bildung – Eine transkulturelle Aufgabe. In: DHOUIB, Sarhan (Hg.). *Demokratie, Pluralität, Menschenrechte: Transkulturelle Perspektiven*. Weilerswist: Velbrück, 2014. p. 248-259.



Dimensões da *Bildung* gadameriana: incapacidade para ouvir e diálogo profundo¹

Claudio A. Dalbosco

Das Gespräch hat eine verwandelnde Kraft. Wo ein Gespräch gelungen ist, ist uns etwas geblieben und ist in uns etwas geblieben, das uns verändert hat (GW 2, 211).²

O diálogo possui uma força transformadora. Quando aconteceu um diálogo, algo ficou em nós, e algo ficou em nós que nos transformou (GW 2, 211).³

¹ Agradeço à Universidade de Passo Fundo (UPF) pelo financiamento de horas de pesquisa e ao CNPq pela Bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ), que tornaram possível a produção deste ensaio. Também agradeço a Daniela De David Araujo pela revisão de linguagem.

² Todas as citações das *Obras Completas* (*Gesammelte Werke*) de Hans-Georg Gadamer são feitas de acordo com o modo standard, indicando-se no corpo do texto a sigla GW, seguida do volume e da paginação em arábicos. A citação das outras obras segue o modelo padrão, entre parênteses, do autor, ano e paginação correspondentes.

³ Todas as traduções do texto alemão para o português são de minha autoria.

Introdução

Na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), podemos encontrar uma filosofia do diálogo que abre possibilidades para pensar problemas educacionais atuais. Tal filosofia se entrelaça com a noção de formação humana, a qual faz frente ao problema da incapacidade para o diálogo que toma conta da sociedade digital. Embora a filosofia do diálogo gadameriana detenha, sem dúvida, seu centro de gravidade na obra magna *Verdade e Método*, publicada em 1960, também encontra *insights* importantes nos escritos tardios. Em *Verdade e Método*, Gadamer procura justificar, com grande ambição sistemática, o nexó ontológico entre ser, linguagem e pensamento, criticando o modo como a filosofia ocidental esqueceu da linguagem como problema filosófico, uma vez que a reduziu a mero instrumento de pensamento.⁴ Em seus escritos tardios, contudo, ele pensa o nexó entre linguagem e diálogo além de suas ambições sistemáticas, deixando-se orientar cada vez mais na direção do diálogo vivo, concebendo-o como modo privilegiado da compreensão humana. É essa concepção hermenêutica da linguagem como diálogo e, sobretudo, como escuta baseada no silêncio, que me interessa neste capítulo, porque tal concepção abre a possibilidade para refletir sobre a educação como processo de formação humana.

Portanto, em seus ensaios tardios, Gadamer vincula a linguagem ao diálogo – “Linguagem acontece apenas no diálogo” (GW 2, p. 207) –, relacionando ambos à compreensão. Desse modo, linguagem, diálogo e compreensão formam a tríade hermenêutica com base na qual o autor trata de problemas filosóficos nucleares, como o nexó entre a limitação ontológica da condição humana e a incapacidade para ouvir; a capacidade para ouvir inerente às diferentes

⁴ A grande exceção foi Agostinho.

formas de diálogo humano e, entre outros, as características do diálogo profundo (*vertiefter Dialog*) e de seu papel formador em relação à ambiguidade da condição humana, constituída pela tensão entre amor de si (*Eigenliebe*) e amor-próprio (*Selbstliebe*).

De tais problemas brotam inúmeras perguntas, entre as quais destacam-se: em que consiste propriamente a ambiguidade da condição humana e em que sentido ela conduz à incapacidade para ouvir? Quais são as formas de diálogo mais usuais e como constituem, por um lado, a incapacidade para ouvir e impulsionam, por outro, a própria capacidade de escuta? Quais são as características do diálogo profundo e que dimensão formadora elas contêm?

Pretendo tratar de tais perguntas com base na seguinte hipótese: o diálogo profundo torna-se fonte de resistência ao vínculo entre limitação ontológica (amor de si excessivo) e incapacidade para ouvir porque Gadamer lhe atribui dimensão formadora. Sob esse aspecto, investigar a incapacidade para ouvir e o sentido da dimensão formadora do diálogo profundo constitui meu objetivo principal. A relevância educacional de tal objetivo fica clara na medida em que o predomínio da incapacidade para ouvir torna impossível a reciprocidade formadora entre ensinar e aprender: quem não se dispõe a ouvir, não ensina e nem pode aprender adequadamente. Em síntese, a ausência da escuta conduz à própria morte da formação compreendida como processo recíproco entre ensinar e aprender, entre educação e autoeducação. Por isso, insistir no papel da escuta silenciosa é um dos eixos da *Bildung* gadameriana.

Para sustentar minha hipótese e alcançar o objetivo acima referido, me apoio, principalmente, na conferência radiofônica intitulada “A incapacidade para o diálogo” (*“Die Unfähigkeit zum Gespräch”*), proferida por Gadamer em 1972 e inserida, posteriormente, em *Verdade e Método II* (GW 2, p. 207-215). Embora breve,

tal conferência revela aspectos preciosos da noção gadameriana de diálogo, pois aí ele formula, explicitamente, sua tese hermenêutica principal de que linguagem é diálogo. Para justificar o diálogo profundo, Gadamer opõe-lhe outras formas de diálogo, concebendo a incapacidade para ouvir como principal obstáculo ao diálogo hermenêutico: nos tornamos incapazes para o diálogo quando não nos dispomos a ouvir. Por fim, para aprofundar o sentido do ouvir e o vínculo triádico entre diálogo, amizade e solidariedade, recorro, na parte final do capítulo, a duas outras conferências, “Sobre o ouvir” (“*Über das Hören*”) e “Amizade e Solidariedade” (“*Freundschaft und Solidarität*”), ambas proferidas por Gadamer, respectivamente, em 1998 e 1999, ou seja, quase ao final de sua vida.

Na referida conferência radiofônica, Gadamer inicia problematizando o sentido do diálogo profundo; trata, na sequência, de quatro diferentes formas de diálogo, e, por fim, reflete, no encerramento da conferência, sobre a base ontológica da incapacidade para ouvir. Sua tese central parece ser esta: por ter dimensão formadora, o diálogo profundo torna-se a principal força de resistência à incapacidade para ouvir, originada do amor de si excessivo. Estou de acordo com essa tese, embora inverta, em minha reconstrução, a “ordem das razões” gadameriana. Exponho, na primeira parte, o vínculo entre limitação ontológica e incapacidade de ouvir; na segunda parte, reconstruo as diferentes formas de diálogo; por fim, trato, na parte final, das três características do diálogo profundo e de sua dimensão formadora.

Precariedade da condição humana: a incapacidade para ouvir

A incapacidade para ouvir é um problema crucial da linguagem humana, que conduz à negação do diálogo. Compreender suas causas é importante para assegurar a dimensão formadora do diálogo

humano. Nesse sentido, a incapacidade para ouvir tem origem dupla: a limitação ontológica do amor de si excessivo (causa subjetiva) e o desenvolvimento técnico-científico (causa objetiva). Pretendo investigar, neste tópico, como Gadamer pensa, no âmbito da referida conferência radiofônica, o nexos entre essa dupla origem e o modo como ela conduz à negação do diálogo. Considerando que o autor trata de tal nexos nos parágrafos finais da referida conferência, é sobre eles que vou me debruçar. E o que dizem tais parágrafos? Eles apresentam dois aspectos importantes, que estão entrelaçados, os quais reconstruo abaixo em detalhes.

O primeiro aspecto emerge da tendência humana de atribuir ao outro a incapacidade para ouvir: é sempre o outro, e não o próprio sujeito, que está indisposto para ouvir. Colocando-se de fora da situação, o ser humano responsabiliza o outro pela ausência do diálogo. Contudo, ao proceder assim, ao culpabilizar somente o outro pela ausência da escuta, é o próprio sujeito acusador quem bloqueia o diálogo. De acordo com Gadamer:

Neste sentido, “a incapacidade para o diálogo” é sempre, em última instância, o diagnóstico de alguém que não se presta ele próprio ao diálogo ou que não se dispõe a entrar em diálogo com o outro (GW 2, p. 214).

Não estar aberto ao diálogo, não querer dialogar com o outro, é uma indisposição que reside em todo o ser humano. Por isso, o que se mostrava inicialmente como problema do outro, reverte-se, agora, em um problema do próprio sujeito, revelando sua indisposição para ir, dialogicamente, ao encontro do outro. Isso assinala, nitidamente, uma limitação ontológica, cuja superação depende da ênfase na dimensão formadora do diálogo profundo.

Desse modo, provocar a inversão e conduzir o sujeito a se colocar na situação, admitindo que a incapacidade para ouvir também repousa nele mesmo, é um giro hermenêutico formativo importante

para possibilitar o diálogo profundo entre os seres humanos. Esse giro é dado pelo próprio diálogo, e não pode ser imposto de fora, por regras prescritivas, que imponham ao sujeito o que ele deve fazer, pois, quando tal força coercitiva acontece, ela bloqueia a possibilidade do diálogo profundo. O que está em jogo, na verdade, colocando-se como um problema ético-formativo, é a importância de superar a soberba humana de atribuir somente ao outro a incapacidade para ouvir. A superação de tal problema torna-se ponto de partida para que aconteça o diálogo, o qual por der construído por meio de exercícios formativos. Sob esse aspecto, a formação (*Bildung*) tem a ver, primeiramente, com a preparação para ouvir, que exige saber suportar as vozes palpitantes do silêncio: ouve bem e consegue exercitar o diálogo profundo quem se dispõe a silenciar.

Há, de acordo com Gadamer – e este é o segundo aspecto –, uma dupla incapacidade, tanto subjetiva como objetiva, que está na base da dificuldade humana de reconhecer que a indisposição para ouvir também é de sua própria responsabilidade, e não só do outro. Em que consiste a incapacidade subjetiva? Ela está diretamente relacionada ao fenômeno do não ouvir ou do ouvir equivocadamente a tal ponto que não conseguimos perceber em tempo o que está acontecendo com o outro. Se nosso ouvido não for refinado o suficiente, não nos tornamos capazes de ouvir, por exemplo, o silêncio ou a rigidez (o endurecimento) do outro. Desse modo, a incapacidade para ouvir é fruto da ausência do ouvido refinado, capaz de tomar o outro como outro, de compreender manifestações suas por meio das quais ele mostra seus desejos e interesses quando silencia ou quando age de uma ou de outra maneira. Por que ele está em silêncio? Por que está agindo agressivamente? Portanto, é a capacidade de ouvir que torna possível o encontro genuíno com o outro, que permite compreendê-lo como ele é, ao

mesmo tempo em que tal disposição de abertura para ouvir o outro forma a própria autocompreensão do sujeito ouvinte. Não há dúvida de que foi a importância atribuída por Gadamer ao ouvir como condição do diálogo que o levou a investigar, nos seus escritos tardios, o sentido de autorreflexão e de distância do ouvido interior (Grondin, 2001) e seu sentido formativo tornado possível por diferentes exercícios culturais como meditação, leitura, escrita e tradução. Tais exercícios formativos, ao refinar o ouvido interior, educam o espírito humano, tornando-o mais sensível ao outro e à sua diversidade (Dalbosco, 2024).

O não ouvir também se manifesta como ouvir mal, ou ouvir equivocadamente. Esse é um fenômeno típico da atual sociedade digital de massa, marcada pela aceleração do tempo, que traz consigo a pressa nos comportamentos e nas relações humano-sociais. Se o telefone foi considerado por Gadamer, na referida conferência, como um “empobrecimento comunicativo” por se limitar ao acústico, podemos imaginar, então, o que o uso abusivo de alguns dispositivos digitais pode significar para sujeito contemporâneo e os novos desafios educacionais que eles podem representar (Stederoth, 2022). Nesse novo contexto, o tempo para ouvir calmamente o que o outro tem a dizer, ou até mesmo para compreender por que ele está calado ou agindo agressivamente, não está mais disponível. Falta-nos o silêncio necessário, pois somos forçados a agir apressadamente, a dar respostas imediatas para situações que nem chegamos a compreender direito. Não temos mais o tempo de meditação que nos permitiria compreender a pergunta do outro e elaborar nossa resposta de tal forma que ela pudesse conduzir a novas perguntas. Se não ouvimos o outro adequadamente, não entenderemos suas perguntas e, ao não entendê-las, nos tornamos incapazes de formular nossas próprias perguntas. O problema nuclear disso tudo é

que a aceleração do tempo provocada pelo desenvolvimento intenso da atual cultura digital quebra o elo dialético do diálogo profundo entre ouvir-perguntar-responder.

Em seu próprio contexto argumentativo, Gadamer resume o problema da incapacidade subjetiva para ouvir do seguinte modo:

Não ouve ou ouve mal aquele que tem ouvidos, permanentemente, só para si mesmo, aquele cujo o ouvido está, por assim dizer, satisfeito consigo mesmo, que se auto impõe, constantemente, a seguir só seus impulsos e interesses; este é precisamente aquele que não está disposto a ouvir o outro (GW 2, p. 214).

Essa passagem é nuclear para compreender a limitação ontológica que constitui a condição humana e que está na base da incapacidade para ouvir. Seu conteúdo deixa claro a propensão individualista egocêntrica que caracteriza, como veremos adiante, o amor de si (*Eigenliebe*). O sujeito acusa o outro por tal incapacidade quando é, na verdade, seu próprio egoísmo que o conduz a fechar os ouvidos à presença do outro e a se interessar somente por si mesmo, a “ter ouvidos somente para si”. O não ouvir e o ouvir mal estão relacionados ao mesmo fenômeno, ou seja, ao amor de si autorreferente que se coloca sempre no centro da situação e para quem o outro só existe como cálculo racional para satisfazer seus próprios impulsos e desejos. É o sujeito que, bastando-se a si mesmo, busca a autossatisfação egoísta, tornando o outro a mera extensão de seus próprios desejos. Em síntese, cada ser humano carrega em si esta inclinação individualista (egoísta) que gera a incapacidade para ouvir, a qual conduz, por sua vez, à negação do outro. Esse vínculo ontológico entre amor de si individualista e incapacidade para ouvir pode ser rompido? Como fazê-lo? A aposta na dimensão formadora do diálogo profundo e de seu vínculo com a amizade solidária é, como defendo adiante, uma alternativa promissora. Ela constitui, certamente, uma das dimensões genuínas da *Bildung* gadameriana.

O ponto decisivo é, portanto, a limitação ontológica que nasce do vínculo entre o amor de si (*Eigenliebe*) e a incapacidade para ouvir, constituindo negativamente, por assim dizer, a condição humana. Tal limitação é formulada na obra magna, *Verdade e Método*, sob diferentes terminologias. Encontramo-la, por exemplo, na terceira parte da referida obra, quando Gadamer, ao se referir à relação entre linguagem e verbo, trata do sentido da palavra interior (*inneres Wort*) no âmbito da imperfeição do espírito humano. A precariedade ontológica mostra-se, nitidamente, na relação entre espírito (pensamento) e linguagem. São as imperfeições do espírito humano, diferentemente do espírito divino, que conduzem aos próprios limites da linguagem: ao se dirigir às coisas, a palavra humana não está capacitada (não detém força suficiente) para apreendê-las no seu conjunto. Contudo, e este é o aspecto que interessa, Gadamer concebe o enfrentamento de tal imperfectibilidade como uma tarefa de formação (*Bildungsaufgabe*). Assim afirma ele:

Sua imperfectibilidade [do espírito] tem como reverso o que constitui positivamente a verdadeira infinitude do espírito (*wahre Unendlichkeit des Geistes*), que em um processo espiritual sempre renovado vai mais além de si mesmo e encontra nisso a liberdade para projetos sempre novos (GW 1, p. 429-430).

Essa ideia é crucial, pois é a liberdade nascendo da imperfeição do espírito que torna possível processos formativos, por meio dos quais o ser humano pode se contrapor às suas próprias limitações. Nesse âmbito, do mesmo modo como acontece com a limitação inerente ao amor de si, como veremos logo adiante, está ao alcance do ser humano “um processo espiritual renovado”, que lhe possibilita se elevar acima das limitações negativas de sua própria condição.

Volto-me, agora, para a condição objetiva da incapacidade para ouvir: como Gadamer a entende? Segundo ele, a incapacidade para ouvir encontra no monólogo produzido pela civilização científica e no

anonimato provocado pela técnica de informação a condição objetiva da sua realização. Ou seja, determinado desenvolvimento técnico-científico produz a incapacidade para ouvir, degradando a dimensão comum da linguagem humana. A intromissão cada vez mais intensa de tal desenvolvimento no modo cotidiano da vida humana destrói as formas dialógicas espontâneas, coibindo, assim, o vínculo vivo entre ouvir, perguntar e responder. São situações sociais objetivas que impedem o exercício do diálogo vivo, uma vez que a conversação livre entre os sujeitos é substituída pela padronização da linguagem intensificada pelos modernos dispositivos tecnológicos. O agravante disso é que tais situações conduzem ao atrofiamento daquela linguagem que “é o falar-a-alguém e o responder-a-alguém e que nós chamamos de diálogo (*Gespräch*)” (GW 2, p. 215). Em resumo, determinado desenvolvimento técnico-científico constitui a condição objetiva da incapacidade para ouvir, que conduz ao atrofiamento da dimensão comum, viva e espontânea do diálogo. Tal atrofiamento bloqueia a própria capacidade humana do diálogo profundo, sustentado pela tríade dialética entre ouvir-perguntar-responder.

Antes de tratar das três formas diferentes de diálogo, vou resumir o resultado principal de minha reconstrução dos parágrafos finais da conferência radiofônica de Gadamer. Encontrei em seu texto dois aspectos que estão na base da incapacidade para ouvir: o primeiro refere-se à tendência humana de ver somente no outro a indisposição para ouvir; o segundo mescla a condição subjetiva à condição objetiva, ou seja, o excessivo amor de si (individualismo egoísta) à objetificação da linguagem, provocada por determinado desenvolvimento técnico-científico. Ora, para enfrentar a incapacidade para o diálogo que caracteriza a sociedade contemporânea, faz-se necessário compreender, em primeiro lugar, que a incapacidade para ouvir é um “traço essencial de todos nós” (GW 2, p. 214).

Isso significa dizer que a indisposição para ouvir não reside só no outro, não deriva só dele, mas encontra-se em todos os seres humanos. Embora o reconhecimento desse aspecto seja condição necessária para o enfrentamento da incapacidade para ouvir, ele ainda não é suficiente, pois é preciso considerar o segundo aspecto da questão: o entrelaçamento entre o individualismo humano (condição subjetiva) e a influência do desenvolvimento técnico-científico (condição objetiva). Em síntese, a superação da incapacidade para ouvir depende do enfrentamento do amor de si excessivo – que se traduz na incapacidade para ouvir como atributo de todos – e de sua intensificação provocada pela objetificação técnico-científica.

As diferentes formas de diálogo: pedagógica, negociação oral e terapêutica⁵

Os parágrafos finais da conferência radiofônica são precedidos pela exposição de três diferentes formas de diálogo: pedagógica, negociação oral e terapêutica. Gadamer recorre a elas porque, além de serem formas próprias à vida dos sujeitos em sociedade, também são elucidativas do confronto que o autor estabelece entre diálogo profundo e diálogo inautêntico baseado na incapacidade de ouvir. No entanto, não podemos nos iludir como se estas três formas de diálogo só fossem a causa da incapacidade para ouvir. Se não o são, de que modo elas também promovem, em certo sentido, o diálogo profundo entre os sujeitos envolvidos? Meu exercício interpretativo consiste em tornar saliente, no texto de Gadamer, a tensão entre incapacidade para ouvir e capacidade de dialogar, que subjaz a estas três formas diferentes de diálogo humano.

⁵ Gadamer se refere a quatro formas de diálogo, mas, como ele praticamente insere o diálogo confidencial no diálogo psicanalítico, restrinjo minha reconstrução às três formas acima indicadas.

Vou começar pelo diálogo pedagógico. Ele se reveste de especial atenção para meus propósitos, porque pode auxiliar a esclarecer a dimensão formadora do diálogo hermenêutico. Por pedagógico, entende Gadamer, na referida conferência, o modo como professor e aluno ensinam e aprendem por meio do diálogo, sobretudo pela maneira como o professor ensina. Posto o problema nesses termos, surge uma referência importante para pensar o difícil e atual desafio da formação de professores: o aprendizado do aluno depende, em grande parte, da profundidade e da franqueza, assim como da falta delas, do diálogo conduzido pelo professor. Claro, como sabemos, a decisão última de aprender ou não, e a intensidade do ato de aprendizagem, são de responsabilidade do aluno. Contudo, por exemplo, o aprendizado será passivo se o professor conduzir o ensino autoritariamente, deixando pouco ou nenhum espaço para a participação do aluno, e este não se preparará ativamente para a vida social, profissional e política. É nesse contexto, pois, que se identifica a raiz da crítica que as teorias educacionais de matriz democrática fazem à pedagogia tradicional autoritária: o diálogo hermenêutico gadameriano, inserindo-se na tradição democrática, opõe-se a qualquer forma de autoritarismo pedagógico.

Gadamer identifica, no contexto do diálogo pedagógico entre professor e aluno, um problema grave que ele denomina de “perigo da cátedra”. Ele o sintetiza assim: “Quem precisa ensinar, crê poder e dever falar, e quanto mais for consistente e conexo seu discurso, tanto mais ele [o professor] pensa ser capaz de comunicar sua doutrina” (GW 2, p. 211). Assim, ao tomar como exemplo a cansada tradição da cátedra alemã,⁶ Gadamer toca em cheio o problema da educação autoritária baseada no procedimento monológico do pro-

⁶ Gadamer toma, na referida conferência radiofônica, Edmund Husserl como exemplo paradigmático do professor auto iludido na capacidade inquestionável de ensino de seu diálogo monológico (GW 2, p. 212).

fessor. Por ancorar seu ensino no monólogo, o professor catedrático torna-se incapaz de ouvir, impedindo, com isso, a própria capacidade para o diálogo. Contudo, precisamos entender bem o que está em jogo nesta crítica gadameriana, pois ela não significa, certamente, a negação do papel que o mestre-professor desempenha na formação das novas gerações. O próprio Gadamer sempre reconheceu a importância de seus mestres e a gratidão a eles por sua formação filosófica, principalmente nos seus anos de estudante na Universidade de Marburg (Gadamer, 2012, p. 14-29; Grondin, 2013, p. 81). A autocompreensão crítica do professor sobre sua crença equivocada de que pode ensinar sem ouvir é, certamente, um passo decisivo para que ele possa assumir uma postura mais humilde, que é basilar para sua relação dialógico-democrática com seus alunos. A autocrítica em relação ao seu possível autoritarismo pedagógico egocêntrico abre a possibilidade, então, para que ele possa ouvir seus alunos e ressignificar sua própria missão de ensinar, contudo, para que isso aconteça, o professor, juntamente com o aluno, precisa assumir as características do diálogo profundo, cuja raiz repousa na escuta silenciosa.

É importante destacar, nesse contexto, que, ao denunciar o “perigo da cátedra”, Gadamer se insere na vertente crítica da pedagogia ocidental moderna, cuja origem encontra-se na revolução copernicana, no domínio educacional, realizada por Jean-Jacques Rousseau no *Emílio* e cancelada por Immanuel Kant em suas preleções *Sobre a pedagogia* (Dalbosco, 2011). O núcleo comum de tal revolução consiste em tomar a experiência de mundo do aluno como ponto de partida do processo educativo, e, para que isso possa acontecer, o professor precisa se dispor a ouvir o próprio aluno, processo que se inicia quando o docente se dispõe humildemente a silenciar a si próprio diante do estudante. Compete ao professor organizar

os cenários pedagógicos, mas é o aluno que vai experimentá-los e buscar soluções às questões desenhadas pela arte da encenação.⁷ Essa ruptura com o modo autoritário de ensinar desemboca, contemporaneamente, em apenas em dois exemplos, tanto na educação moral do jovem Piaget (construtivismo moral), como no ideal pedagógico de John Dewey (pragmatismo democrático), baseado no nexos estreito entre democracia e educação. Esta longa tradição pedagógica também serve de base à crítica que Paulo Freire faz à educação bancária em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Em síntese, ao voltar-se criticamente contra o autoritarismo representado pelo discurso inquestionável do professor catedrático e ao insistir na importância da escuta recíproca e do papel ativo do aluno, essas teorias educacionais apresentam bons argumentos a favor da educação democrática, voltada à construção do espaço comum entre os seres humanos. E, no caso de Gadamer, o diálogo profundo oferece indicações preciosas nessa direção.

A negociação oral é a outra forma de diálogo, que Gadamer considera, juntamente com o diálogo terapêutico e com o diálogo confidencial, mais próximo do diálogo profundo do que o monólogo autoritário da cátedra. O exemplo típico desta forma de diálogo são as negociações que acontecem entre sócios comerciais ou partidários políticos. Embora tais negociações possam ser consideradas como formas de práxis social voltadas ao acordo, sua característica principal – e aí reside também seu limite – não é a reciprocidade, uma vez que os sujeitos não são tocados e nem tomados como sujeitos. Isso acontece porque eles precisam seguir, em suas ações, finalidades impostas de fora, como as regras do lucro (entre os comer-

⁷ Sob este aspecto, Rousseau cria no *Emílio* muitos cenários pedagógicos nos quais o preceptor simula situações-problema que obrigam seu aluno fictício a encontrar a solução. A situação mais conhecida é aquela na qual, caminhando floresta adentro, o preceptor simula estar perdido, conduzindo o aluno fictício a ter de encontrar o caminho de volta para casa.

ciantes) e as estratégias de poder (entre os membros de um partido político). Na negociação oral, os sujeitos que chegam a um acordo são considerados como “depositários dos interesses partidários que representam” (GW 2, 212). Sendo assim, ter de defender interesses externos é o limite implicado na negociação oral que impede seus integrantes de tomarem uns aos outros como sujeitos. Por isso, essa forma de diálogo não pode alcançar o aspecto vinculante próprio ao diálogo profundo, sendo conduzida a enfraquecer perguntas ético-existenciais nucleares, como, por exemplo, o que significa a presença do outro como outro.

Com isso, é possível concluir, então, que os mais variados representantes da negociação oral estão excluídos de questões ético-formativas próprias do diálogo profundo? Certamente não é o caso. Por isso, segundo Gadamer,

[...] seria atrativo, não obstante, pesquisar mais de perto que traços de uma capacidade autêntica para o diálogo (*Züge echter Gesprächsbegabung*) distingue o homem de negócios ou o político bem-sucedido e como esses sabem superar as resistências no outro que impedem de alcançar um acordo (GW 2, p. 212-213).

O conteúdo desse pequeno trecho deixa em aberto a possibilidade de também se aprender algo com a forma de negociação oral, pois tanto o homem de negócios como o partidário político precisam desenvolver capacidades específicas para romper barreiras que os impedem de alcançar seus objetivos. Disso se pode tirar uma lição de longo alcance formativo: todo diálogo humano apresenta obstáculos ou barreiras – isso é de sua natureza intrínseca –, e o desafio consiste em criar capacidades apropriadas para enfrentá-los. A capacidade para ouvir o outro é o ponto de partida indispensável para romper tais barreiras, sendo precisamente nessa capacidade que repousa a pretensão de universalidade da hermenêutica. Por isso, se, no exemplo empregado por Gadamer, negociante e político não

se dispuserem a ouvir, eles fracassarão na busca de seus objetivos, assim como terão suas pretensões enfraquecidas todos os seres humanos que não se dispuserem à escuta recíproca.

O decisivo disso tudo é que negociantes e políticos também precisam tomar o outro como outro, embora o façam, na maioria das vezes, para instrumentalizá-los de acordo com seus próprios interesses. Chamá-los a atenção de que há algo maior em jogo do que dinheiro e poder é tarefa do diálogo profundo. Assim conclui Gadamer:

Neste sentido, mesmo na negociação comprova-se a determinação geral do diálogo, que para ser capaz de exercitá-lo, deve-se poder ouvir (*muss hören können*). O encontro com o outro supera a limitação própria, inclusive onde se trata somente de dólares ou de interesses de poder (GW 2, p. 213).

Essa passagem deposita, claramente, grande otimismo na força superadora do encontro com o outro (*die Begegnung mit dem Anderen*) impulsionado pela capacidade de ouvir.

Gadamer considera o diálogo terapêutico – última forma de diálogo tratada por ele – de particular importância. A que se deve tal importância? Há uma razão histórico-filosófica que atua como pano de fundo e que consiste na influência que a psicanálise freudiana exerceu no pensamento contemporâneo alemão, sobretudo na teoria crítica e na própria hermenêutica filosófica. Noções filosóficas centrais como crítica e interpretação viram-se repentinamente confrontadas com a descoberta freudiana do inconsciente, emergindo daí também a exigência de se repensar conceitos-chave do idealismo alemão, como, exemplarmente, os conceitos de consciência e autoconsciência. Que reformulações tais conceitos sofreram ao serem confrontados com o inconsciente freudiano, e que nova noção de crítica e interpretação resultam de tal confronto?⁸ Gadamer tem

⁸ *Conhecimento e interesse* de Jürgen Habermas é uma obra representativa do ambiente filosófico desta época, uma vez que põe em diálogo teoria crítica, hermenêutica e psicanálise (Habermas, 1973).

presente este novo cenário filosófico e o âmbito de questionamento que ele coloca. Em seu famoso ensaio “Hermenêutica como filosofia prática” (*Hermeneutik als praktische philosophie*), ele afirma o seguinte:

Precisamos renunciar à ilusão de poder clarear totalmente as trevas de nossas motivações e de nossas tendências. Porém, não podemos ignorar simplesmente este novo âmbito das experiências humanas que se localiza no inconsciente. [...] Cabe considerar um outro aspecto diferente, isto é, que o movimento da existência humana (*die Bewegung des menschlichen Dasein*) carrega consigo uma incessante tensão interna entre iluminação e encobrimento (Gadamer, 1976, p. 98).

A descoberta do inconsciente põe limites, portanto, à pretensão ambiciosa do Iluminismo moderno de esclarecer tudo por meio da razão. Mostra que há problemas profundos no subsolo da consciência que tornam mais aguda a tensão entre encobrimento e desencobrimento, impondo limites à pretensão de autotransparência total das crenças e dos desejos humanos. Contudo, este questionamento de Gadamer não o conduz, obviamente, à negação da razão, uma vez que sua hermenêutica filosófica pressupõe o nexos estreito entre razão e linguagem.

Esse motivo histórico-filosófico que põe a psicanálise no centro do debate filosófico da segunda metade do século XX é acompanhado pela razão intrínseca à própria especificidade do diálogo terapêutico, que acontece na prática psicanalítica. A incapacidade para o diálogo, que é o problema em questão, põe-se desde o início na relação psicanalítica, tornando o bloqueio de fala do paciente como precisamente aquilo que precisa ser enfrentado no processo de cura. O transtorno patológico do paciente (doente) conduz à sua impotência de fala, a qual dá origem, por sua vez, a representações delirantes que substituem sua comunicação natural com o mundo. Prisioneiro dessas representações, o doente desaprende a ouvir a

linguagem do outro, e, na medida em que a cisão de sua comunicação natural com os outros se torna insuportável, o próprio doente percebe, em algumas situações, que precisa de ajuda. Nesse caso, o que caracteriza o problema psicanalítico é uma dupla situação que se interliga: a desaprendizagem da escuta e a predominância de representações delirantes, que só podem ser superadas pelo diálogo. O paradoxo repousa, nessa dupla situação, no fato de que a incapacidade para ouvir só pode ser superada pelo próprio diálogo, ou seja, pela própria capacidade de ouvir, cuja postura do psicanalista torna-se decisiva. Qual seria, então, sua postura mais adequada? Gadamer resume-a da seguinte forma:

Por um lado, o psicanalista não é apenas um parceiro de diálogo, mas também o conhecedor [especialista] que, contra a resistência do paciente, busca abrir os campos que são tabus do inconsciente (GW 2, p. 213).

A passagem citada esclarece a dupla dimensão que caracteriza a postura do psicanalista: ele precisa ser parceiro de diálogo e dominar o saber especializado. Embora não sejam a mesma coisa, estas duas dimensões necessitam dialogar entre si, pois o desequilíbrio entre elas pode conduzir ao fracasso da própria cura. É a busca do equilíbrio entre ambas que constitui, de certo modo, a adequabilidade do trabalho formativo do psicanalista. Contudo, segundo Gadamer, tal equilíbrio acontece no próprio processo do diálogo: “Acentua-se, com razão, que o próprio diálogo é um trabalho de clarificação em comum (*gemeisame Aufklärungsarbeit*) e não a simples aplicação de um saber por parte do médico” (GW 2, p. 213). Nesse sentido, quanto mais o psicanalista se coloca à disposição para ouvir seu paciente, mais pode contribuir para que ele supere sua própria incapacidade para ouvir e, com tal superação, possa restabelecer novamente o diálogo com o outro. Essa dupla dimensão que caracteriza a postura do psicanalista e a tensão que lhe é

inerente entre ser parceiro de diálogo e manusear o saber especializado pode servir, ilustrativamente, para esclarecer a própria tensão que caracteriza a postura formativa do professor entre diálogo vivo e domínio do conteúdo profissionalizante. Quando o professor consegue equilibrar essas duas dimensões, ele convida o aluno para o trabalho formativo de “clarificação em comum”.

A exposição das três formas de diálogo deixou claro que cada uma delas fomenta, ao seu modo, a incapacidade para ouvir. No caso do diálogo pedagógico entre professor e aluno, a situação limite encontra-se no “perigo da cátedra”; na negociação oral, quando negociantes e políticos colocam seus interesses privados acima de tudo, e por fim, no diálogo terapêutico, quando a relação entre psicanalista e paciente não consegue superar as patologias que bloqueiam a capacidade para ouvir. Ora, o diálogo profundo baseado na escuta silenciosa significa a resistência à incapacidade para ouvir inerente a essas três formas de diálogo. Em que consiste, porém, o diálogo profundo, e onde repousa seu poder formativo-transformador? Dessa questão vou me ocupar agora, no último passo de minhas reflexões.

| Dimensão formadora do diálogo profundo

A incapacidade para ouvir é, como procurei deixar claro acima, o principal obstáculo ao diálogo profundo. O individualismo possessivo aliado a circunstâncias socioculturais, como o desenvolvimento técnico-científico a favor de “dólares” e do “poder”, formam a condição ideal da incapacidade para o diálogo. Por isso, exercitar o diálogo hermenêutico, no sentido profundo postulado por Gadamer, não é nada fácil, pois exige a formação da abertura livre que possibilita o ir junto com o outro. Isso só é possível – e esta é a minha hipótese – na medida em que o diálogo for exercitado como processo

formativo, que ocorre mediante algumas pressuposições, das quais destaco quatro: a) a capacidade humana de se colocar na situação, exigindo o esforço ético de ir ao encontro do outro; b) a resistência crítica em relação às regras coercitivas impostas de fora, procurando manter a finalidade interna do próprio diálogo profundo; c) o entendimento sobre a dimensão aberta e inconclusa do diálogo, construída mediante a espontaneidade viva que brota da tensão entre ouvir e perguntar; e por último, e talvez o mais importante, d) a dimensão autoformativa do diálogo profundo, que, ao deixar algo em nós, transforma-nos para melhor. Todas estas pressuposições têm sua raiz na escuta silenciosa.

Como podemos observar, o enfrentamento adequado da incapacidade para o diálogo – que resulta, sobretudo, da incapacidade para ouvir – depende do nexo entre diálogo profundo e formação humana, mais precisamente no âmbito da práxis educativa, do exercício dialógico compreendido como processo formativo. Nesse contexto, há três características, que Gadamer atribui ao diálogo profundo em sua conferência radiofônica, indispensáveis para refletir sobre a dimensão formativa do diálogo. São elas: a) a capacidade humana para ouvir como sua característica principal, e, portanto, seu ponto de partida do qual não se pode retroceder; b) a espontaneidade viva do perguntar e responder, como sua força e seu carisma e, por último, c) o parentesco umbilical entre diálogo e amizade como possibilitador do encontro humano genuíno baseado na solidariedade. Como essas três características definem o próprio sentido da formação inerente ao diálogo profundo, vou reconstruí-las na sequência.

A capacidade humana para ouvir ganha força, no contexto argumentativo de Gadamer, na medida em que ele a concebe como contraponto crítico à própria incapacidade para ouvir. Salta aos olhos, do ponto de vista ontológico, a ambiguidade que constitui a

condição humana, marcada, por um lado, pelo fechamento da incapacidade para ouvir e, por outro, pela abertura da capacidade para ouvir. Colocar-se, então, à disposição para ouvir o outro significa abrir-se à sua presença, indo ao seu encontro. Significa tornar nosso ouvido “sensível” para que possamos perceber em tempo o que está acontecendo com o outro, quais são seus desejos e interesses, seus sofrimentos e suas alegrias. É pelo refinamento de nossa capacidade para ouvir que afastamos o barulho à nossa volta e que, silenciando, nos capacitamos para compreender a proximidade do outro, aprendendo algo juntamente com ele. Apesar de nossa incapacidade para ouvir, ou justamente por causa dela, precisamos estar sempre dispostos ao diálogo, ou seja, dispostos a ouvir o outro, e isso parece ser “a verdadeira e própria elevação do ser humano em direção à humanidade (*Humanität*)” (GW 2, p. 214).

Em síntese, a capacidade para ouvir desempenha papel indispensável na condução do ser humano em direção à humanidade.⁹ Mas em que consiste propriamente a capacidade para ouvir? Essa é uma pergunta difícil, cuja resposta dada por Gadamer, na referida conferência, é insatisfatória. No entanto, ele se ocupou, exaustivamente, ao longo de sua obra, com o sentido e o papel do ouvir, atribuindo-lhe centralidade cada vez maior, principalmente em seus escritos tardios. Paradigmática é, neste contexto, sua conferência “Sobre o ouvir” (“*Über das Hören*”), proferida em 1998. Contrapondo-se ao predomínio da “filosofia do olhar” fundada ainda na Antiguidade, por Aristóteles, Gadamer reivindica a “filosofia do ouvir”, inserindo-a no “universo da linguagem humana”.

⁹ O tema do humanismo e da humanização não pode mais ser tratado ingenuamente, depois das críticas de Nietzsche e Heidegger. A segunda parte de *Verdade e Método* mostra o quanto Gadamer tem clareza deste aspecto, esforçando-se por isso para fazer uma defesa crítica do humanismo clássico. Para uma reflexão interessante e atual sobre este tema, ver Jean Grondin (1995).

Há vários aspectos delineados na conferência “Sobre o ouvir” que auxiliam na compreensão da filosofia do diálogo como filosofia do ouvir, entre os quais destacam-se: a noção ampla de linguagem (*Sprache*) como linguisticidade (*Sprachlichkeit*), que não se limita só à fala, à leitura e à escrita, mas abrange outras formas de comunicação humana; a distinção entre voz interior e voz exterior e o quanto esta depende daquela; e, sobretudo, a ligação estreita entre ouvir e compreender. Destes diferentes aspectos resultam problemas difíceis, como a relação entre o que é falado e o que é ouvido; o que é ouvido sem ser falado e o que é compreendido com base no que é ouvido, independentemente de ser falado ou não. Tais problemas emergem, em última instância, do limite da própria linguagem humana, ou seja, da incapacidade de nossas palavras dizerem por completo o que pensamos. Esse limite constitui a questão hermenêutica por excelência, a saber: como compreender o que permanece de não dito no que é dito? Não há dúvida de que todos esses problemas desafiam o diálogo profundo, pois envolvem a capacidade humana de ouvir a si e aos outros. Nesse sentido, o ouvir carrega consigo a grande experiência fundamental do próprio diálogo, isto é, do viver junto pressupondo a compreensão recíproca entre os envolvidos. Por isso, a conexão entre ouvir e compreender significa “a abertura livre (*die freie Öffnung*) na dimensão do outro” (Gadamer, 2000a, p. 51).

Considerando que Gadamer discute, na referida conferência, várias formas de “abertura livre”, eu gostaria de me deter agora, brevemente, no papel que ele atribui à música. Em que sentido ela constitui uma forma paradigmática de “abertura livre na dimensão do outro”? Mais precisamente, em que sentido a música auxilia na compreensão da escuta como impulso na direção do outro? Compreendemos melhor o sentido da música quando temos presente a estrutura pré-linguística que constitui o diálogo humano, a qual

Gadamer exemplifica recorrendo à compreensão sem palavras (*das wortlose Verstehen*) entre mãe e criança nos anos de aprendizado da fala:

Do mesmo modo como acontece este verdadeiro sentir-se em casa no mundo (*Sich-einhausen in der Welt*) à criança que aprende a falar, nós também conhecemos outra forma de comunicação que nos põe claramente diante dos olhos a grande estrutura. Eu penso no ir junto com o outro (Gadamer, 2000a, p. 53).

Esta dimensão de comunhão inerente ao papel formativo da música também se encontra destacado por Gadamer no ensaio intitulado “Da verdade da palavra” (*Von der Wahrheit des Wortes*), publicado em 1971. Assim afirma ele:

O exemplo da música tem sem dúvida uma especificidade de que é preciso tocá-la e mesmo quem a ouve precisa fazê-la junto [co-laborar], quase como alguém que, ao ouvir uma canção, canta junto (GW 8, p. 48).

Ou seja, dada a dimensão envolvente da música (do canto), dificilmente ficamos passivos diante dela, pois ela nos arrasta, exigindo de nós participação imediata. A música precisa ser tocada, e quem a ouve participa dela, cantando junto.

Há de supor, então, que o papel da música auxilia na compreensão do entrelaçamento entre esses dois fenômenos hermenêuticos fundamentais: da estrutura pré-linguística do diálogo e do ir junto com o outro (*das Mitgehen mit dem Anderen*). Gadamer arre-mata seu pensamento da seguinte forma:

O exemplo da música mostra, certamente, a força elementar de associação que é possível entre os seres humanos. Porém, a música mostra-se precisamente no fato de que sua proximidade com a língua torna visível a dimensão realmente linguística de nossa compreensão recíproca em sua inteira dificuldade (Gadamer, 2000a, p. 53).

A passagem pressupõe, em síntese, que o diálogo musical torna possível a comunhão entre os seres humanos, tanto quanto a com-

preensão recíproca entre eles, revelando o grau de dificuldade que tal comunhão baseada na compreensão recíproca contém em si mesma. Viver em comunhão significa ter que aprender a conviver com a diferença e com o contraditório que constitui as relações humanas.

Contudo, podemos nos perguntar: o que há no diálogo musical que possibilita a comunhão baseada na compreensão recíproca? A música talvez seja, entre as diferentes manifestações artísticas, a que melhor vê no *silêncio* a condição indispensável da escuta, revelando, deste modo, que a capacidade para ouvir depende, em última instância, da capacidade para silenciar. Ou seja, é do silêncio provocado pelo papel formativo da música que alcançamos aquela “abertura livre” que nos permite ir junto com o outro. Na música cantamos, confraternizamos e nos alegamos juntos e, por isso, ela nos arrasta para o espírito de comunhão que nos aproxima, distanciando-nos do individualismo possessivo próprio ao amor de si (*Eigenliebe*). Na música nós sempre fazemos juntos (*mitmachen*) e, por isso, somos levados a participar. Hans-Georg Flickinger destacou, com nitidez, em seu recente livro intitulado *Arte e conceito – um conluio arriscado*, o papel formador da educação musical na valorização do silêncio, para fazer frente à quantidade de dados externos gerados pela sociedade da informação. Segundo ele, a educação musical para o silêncio põe o sujeito na situação de repouso indispensável para que possa refletir não só sobre a multiplicidade de informações externas, mas, sobretudo, para poder “ouvir a voz do imprevisível, do não conceitualizável, ou seja, do outro da razão pura na sua diferença radical” (Flickinger, 2024, p. 180). Portanto, por meio da educação musical alcançamos o vínculo orgânico entre silenciar e ouvir. Isso possibilita pensar que é a escuta silenciosa – e não a “tirania ocular”, normalmente submissa ao barulho – que nos eleva até aquela “*freie Öffnung*” indispensável ao reconhecimento

do outro como outro. Supõe-se, portanto, que a escuta silenciosa é condição indispensável para que aconteça, de maneira mais adequada possível, a comunhão livre entre os seres humanos.

Volto-me agora para a segunda característica do diálogo profundo, a qual repousa, como afirmei acima, na espontaneidade viva do perguntar e do responder. Se o ouvir constitui o ponto de partida do diálogo, é a capacidade de perguntar que mobiliza o próprio ouvir, possibilitando que a disposição de abertura inclua, efetivamente, em seu horizonte, a presença do outro. Ouvindo o outro nos capacitamos a perguntar, tendo de considerar desde o início seu mundo cultural, buscando levá-lo a sério naquilo que ele é, em seus costumes e em sua maneira de pensar e de agir. Por isso, do ponto de vista hermenêutico, saber perguntar torna-se mais importante do que responder, embora o diálogo profundo conduza para respostas bem formuladas, as quais, dado seu teor reflexivo, levam a novas perguntas. Decisivo é notar, aqui, que o diálogo profundo deixa-se sustentar pela tríade dialética clássica entre ouvir-perguntar-responder, cuja herança socrática é assumida por Gadamer em muitos lugares de sua obra.

Em que consiste a tríade dialética? Ela significa, nesse contexto, que um dos três polos depende sempre dos outros dois, que a passagem de um a outro ocorre de maneira processual (espiral) e, finalmente, que o retorno de um ao outro polo acontece de modo transformado, sendo que se o próprio diálogo for orientado de modo adequado, tal transformação rumo, tendencialmente, para melhor. É precisamente nesse sentido que o diálogo profundo, por não conter início e nem fim pré-determinados, sempre deixa algo em nós, elevando-nos eticamente. Essa elevação ética sintetiza a felicidade do encontro humano, quando nos sentimos realizados pela conversa franca e transparente com nosso amigo, a qual intencionamos dar

continuidade. Penso ser isso que Gadamer tem em mente quando afirma que o verdadeiro diálogo conduz à “profundidade da comunhão humana” (*“die Tiefe menschlicher Gemeinsamkeit”*) (GW 2, p. 208). E o diálogo profundo consegue alcançar tal comunhão porque se distancia do cálculo racional próprio ao amor de si, o qual sustenta, ontologicamente, a incapacidade para ouvir e que conduz ao individualismo possessivo, desagregador e destrutivo.

Penso ser oportuno fazer, no contexto da segunda característica do diálogo profundo, um breve comentário sobre Sócrates. Ele é considerado por Gadamer o “mestre do diálogo”, porque mostra que nossas palavras só adquirem sentido pela confirmação dada pelo outro: sempre precisamos do outro para confirmar ou não nossas palavras e, no limite, para dar consequência ao nosso próprio pensamento. Sendo assim, é pela presença do outro que nossas palavras ganham força e, mais surpreendente ainda, que nossos pensamentos ganham concretude. Segundo Gadamer:

Por isso, significa o diálogo com o outro, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão ou também seus mal-entendidos, um modo de ampliação de nossa individualidade (singularidade) e um experimentar da possível comunhão (*Gemeinsamkeit*) à qual a razão nos encoraja (GW 2, p. 210).

É o encontro dialógico profundo com o outro que abre a possibilidade para que cada um busque sua própria individualidade, tornando-se mais humano em companhia de alguém. Contudo, como veremos em seguida, este encontro consigo mesmo exige, como tarefa formativa central, a recusa do individualismo possessivo que brota do amor de si.

Qual é, entretanto, o sentido do interesse constante de Gadamer pelo “mestre do diálogo”? Isso se deve, em parte, ao sentido ético-formativo inerente à estrutura dialética do diálogo socrático. Sua força educativa repousa no esforço empreendido por Sócrates para condu-

zir os jovens atenienses ao autoexame crítico, levando-os a perceber, por meio do questionamento, os limites da forma de vida ancorada somente no dinheiro e no poder. Nas próprias palavras de Gadamer:

Assim começa um diálogo no qual Sócrates conduz seu parceiro a ver vagarosamente, passo por passo, que amizade e verdadeira amizade (*wahre Freundschaft*) é algo que se contrapõe muito bem à simples rivalidade do poder e da luta pela influência e riqueza e todas as coisas com as quais o jovem gostaria de sonhar, mas que não pesam efetivamente para o que são amigos verdadeiros e para a amizade verdadeira (Gadamer, 2000b, p. 59).

Questionar os jovens sobre os limites da vida assentada no poder, na fama e na riqueza, abrindo-lhes os olhos para a rivalidade desagregadora e destrutiva que tais bens provocam e, ao mesmo tempo, refletir com os jovens sobre o sentido da amizade verdadeira, este foi, sem dúvida, um dos núcleos da Paideia socrática como formação dialógica.

Por fim, volto-me à terceira característica do diálogo profundo, que repousa na vizinhança entre diálogo e amizade. Se na segunda característica o mestre do diálogo é Sócrates, agora, nesta terceira característica, a referência é Aristóteles, que elaborou, em seus *Tratados éticos*, uma das concepções filosóficas mais originais de amizade. O núcleo de sua concepção repousa na ideia de que o amigo é um como “um outro eu”, ou “um outro si” – *héteros autós* (Aristóteles, EN IX 9, 1170b), no sentido de que a amizade verdadeira possibilita o reconhecimento recíproco: me vejo no outro da mesma maneira que ele se vê em mim. Sendo assim, a teoria aristotélica da amizade repousa, em certo sentido, como veremos logo abaixo, na dimensão formadora do amor-próprio (*Selbstliebe*) e, simultaneamente, na crítica aos aspectos destrutivos do amor de si (*Eigenliebe*).¹⁰ Mas, como se trata de reconhecimento crítico, ele

¹⁰ Hans-Jürgen Fuchs rastreia, filológica e historicamente, o sentido do amor próprio, dedicando páginas esclarecedoras do problema em Aristóteles (Fuchs, 1977, p. 32-34).

sustenta a ideia de amizade (e também de comunidade) baseada no conflito entre pontos de vista diferentes, e não no acordo fácil, que muitas vezes é hipócrita e fingido.

No caso específico da conferência radiofônica de 1972, em que parte dela se dá a associação entre diálogo e amizade? Há uma passagem central que justifica tal proximidade:

Somente no diálogo (e no *rir-um-com-o-outro* que é como um acordo transbordante sem palavras) amigos podem encontrar-se e construir aquele modo de comunidade (*Gemeinsamkeit*) no qual cada um permanece o mesmo para o outro, porque ambos encontram o outro e no outro se encontram a si mesmos (GW 2, p. 211).

Na amizade verdadeira, ambos riem juntos, celebrando sem palavras uma comunhão irradiante. Talvez seja isso mesmo que denominamos de cumplicidade, quando dois parceiros do diálogo se encontram, partilhando francamente suas alegrias e tristezas. O que marca este encontro profundo é a quase total transparência que impede o jogo de esconde-esconde, próprio às relações falsas e enganosas. Por isso, longe de se orientar pela racionalidade calculista do amor de si (*Eigenliebe*), a relação de amizade baseia-se no amor-próprio (*Selbstliebe*) solidário.

Nesse contexto, a reflexão sobre a ambiguidade ontológica que constitui a condição humana é vital para compreender a dimensão formativa do diálogo profundo como base de sustentação da capacidade para ouvir. Gostaria de retomar, por isso, o aspecto nuclear da limitação ontológica acima indicada: o predomínio do amor de si excessivo conduz ao fechamento humano, gerando a incapacidade para ouvir. Quando o ser humano se fecha, obcecadamente, na defesa de seus interesses particulares, ele geralmente só tem olhos calculistas para o outro, tomando-o como instrumento da satisfação de seus desejos egoístas. Esse é o resultado importante que eu extraí da conferência radiofônica. No entanto, para poder ir além desse re-

sultado e compreender melhor a referida ambiguidade, busco apoio textual no *Festschrift* “Amizade e Solidariedade” (*Freundschaft und Solidarität*), dedicado por Gadamer a Walter Witzgenmann.

Visando a reflexão sobre o laço entre amizade e solidariedade, Gadamer trata, no referido *Festschrift*, da tensão que constitui a condição humana entre amor de si (*Eigenliebe*) e amor-próprio (*Selbstliebe*).¹¹ O amor de si é egoísta porque o ser humano, deixando-se mover por ele, pensa só em si mesmo e, tendo ouvidos só para si mesmo, desinteressa-se pelo outro como outro, não se colocando generosamente ao seu lado. Por isso, o *Eigenliebe* é o estar consigo mesmo na perspectiva da exclusão do outro. Este núcleo individualista transforma-se em força desagregadora da condição humana, pois o excesso de amor de si bloqueia a capacidade para ouvir (dimensão nuclear do diálogo profundo) que assegura o balanço equilibrado das relações humanas. Movido pelo individualismo possessivo do amor de si e se concentrando apenas em metas particulares, o ser humano torna-se incapaz do silêncio indispensável para ouvir o outro. Em contrapartida, o *Selbstliebe* (o amor-próprio) é o que está na base da amizade recíproca, ou seja, da amizade como solidariedade. Em que consiste o amor-próprio? Fazendo uso de seus conhecimentos filológicos do pensamento filosófico grego antigo, Gadamer encontra a raiz etimológica do *Selbstliebe* na palavra *Philautía*: “Trata-se aí, na *Philautía* (*Selbstliebe*), de preservar o fundamento verdadeiro e a condição de toda a ligação (vínculo) possível com o outro e do laço moral (*Verbindlichkeit*) consigo mesmo” (Gadamer, 2000b, p. 60). Esse laço moral é aquilo que obriga por sua própria força inerente, ou seja, por seu exemplo convincente-

¹¹ Esta tensão que constitui a condição humana perpassa a história da filosofia, encontrando no pensamento de Jean-Jacques Rousseau tratamento aprofundado. Rousseau faz desta tensão e, sobretudo, da ambiguidade do amor-próprio, um dos núcleos de suas ideias educacionais, como procurei investigar em outro lugar (Dalbosco, 2016).

te. Nesse sentido, o *verbindlich* é aquilo que liga espontaneamente, livremente, sem nenhum tipo de coerção lógica ou moralista.

Portanto, os gregos, principalmente Platão, atribuem à *Philautia* este duplo movimento: de ser o fundamento e a condição do laço entre os seres humanos e, simultaneamente, de assegurar a obrigação moral livre do ser humano consigo mesmo. Esse último aspecto é decisivo porque, como mostrou Sócrates em vários *Diálogos platônicos*, saber dialogar eticamente consigo mesmo torna-se o ponto de partida para o diálogo profundo com o outro. Quem não leva a sério a si mesmo também não é capaz de tomar o outro a sério; quem não respeita a si mesmo, deixando-se mover por suas inclinações egoístas, também não consegue respeitar os outros, porque, como vimos, é da natureza do amor de si ver no outro somente um cálculo racional para sua autossatisfação individualista. Em contraposição, a amizade exige, primeiramente, o saber estar bem consigo mesmo, pois é disso, como afirma Gadamer, que “se precisa para poder estar com o outro e vincular-se realmente com ele” (Gadamer, 2000b, p. 61). Contudo, o saber dialogar bem consigo mesmo acontece provocado pela presença instigante do outro e isso indica, então, a estrutura aporética inerente ao amor próprio.

Em um ensaio publicado quatorze anos antes de “Amizade e solidariedade”, Gadamer reporta-se a tal aporia do amor-próprio, que auxilia a compreender melhor o nexa entre amizade e solidariedade. Trata-se de “Amizade e autoconhecimento” (*Freundschaft und Selbsterkenntnis*), publicado em 1985, no qual a aporia do amor-próprio (*Philautia*) é posta como estrutura fundante da noção aristotélica de amizade. Embora Gadamer não empregue em nenhum momento, neste ensaio, a expressão amor de si (*Eigenliebe*), ele a refere ao aspecto deformativo do amor-próprio, que, devido ao seu caráter ilusório, impossibilita a própria amizade. Segundo

o autor, “As ilusões do amor-próprio (*Selbstliebe*) pertencem, como a perseguição dos interesses próprios, à natureza do ser humano” (GW 7, p. 402). Há duas coisas importantes que são afirmadas nesta passagem: a primeira é que a possibilidade de se autoiludir oriunda da busca obcecada pelos interesses particulares é vista como característica do amor-próprio, e a segunda é que ambas, possibilidade e busca, são intrínsecas à própria condição humana. Segundo Gadamer, Aristóteles vincula este sentido negativo (deformativo) do amor-próprio ao excesso de autarquia, ou seja, à posse completa de si (*vollendeten Selbstbesitzen*) ou ao bastar-se por inteiro a si mesmo. Contudo, a este sentido deformativo, o estagirita contrapõe o sentido formativo do amor-próprio, o qual é constituído pela sua estrutura aporética: só pode ser amigo de si quem for capaz de ser amigo do outro. Esta mútua interdependência entre ambos põe o reconhecimento do outro como condição de possibilidade da formação da individualidade, limitando os excessos do amor de si. Segundo Gadamer:

Ele [Aristóteles] diz que a essencialidade do amigo repousa em poder reconhecer mais facilmente o próximo do que a si mesmo. Para compreender este argumento, deve-se pensar em como é forte em cada ser humano a pressão da ilusão sobre si. Isso é evidentemente o que Aristóteles tem diante dos olhos. Nós culpamos nos outros o que primeiro se encontra em nós mesmos (GW 7, p. 403).

Portanto, o reconhecimento do outro implica a recusa da ilusão de si, sendo que é nesta tensão entre reconhecimento e recusa que repousa o papel positivo (formativo) do amor-próprio. Assim, é sua estrutura aporética, a saber, de que o ser humano só pode alcançar sua individualidade pelo reconhecimento do outro, que assegura a dimensão ético-formativa inerente à amizade verdadeira.

A tensão entre reconhecimento e recusa auxilia para compreender melhor o sentido profundamente formativo inerente à

expressão aristotélica de que o amigo é “um outro eu” (*heteros autos*). A presença franca do amigo conduz à autocrítica das próprias ilusões individuais, destacando-se, entre elas, a postura soberba de que o sujeito se basta a si mesmo, levando-o a dispensar a presença do outro. Neste sentido, contrapondo-se à autossatisfação egoísta, o verdadeiro amigo é como um espelho que conduz ao autoconhecimento crítico. No dizer de Gadamer:

Reconhecemo-nos no outro, seja no sentido do exemplo que dele retiramos, seja, e isso é 2 ainda mais importante, no sentido da reciprocidade que se joga entre amigos, para que eles, cada um no outro, vejam algo de exemplar, isto é, se compreendam em relação ao que têm em comum e alcancem assim a percepção recíproca (GW 7, p. 404).

Essa metáfora do amigo como espelho do autoconhecimento (*Spiegel der Selbsterkenntnis*) também é empregada pelo próprio Aristóteles na seguinte passagem:

[...] quando queremos ver nosso rosto olhamos num espelho, do mesmo modo, quando queremos conhecer a nós mesmos é voltando nosso olhar para nosso amigo que poderemos nos descobrir, pois o amigo é o outro de mim mesmo (MM, II 15, 1213a, p. 217).

Aristóteles conclui com isso que se conhecer a si mesmo é importante, e que se isso só é possível tendo um outro como amigo, então a pessoa autossuficiente necessitará de amizade autêntica com o outro para conhecer-se e, sobretudo, para poder dominar as ilusões que nascem de seu amor de si excessivo. Nesse sentido, a amizade implica o autoconhecimento relacionado com o ocupar-se tanto consigo mesmo quanto com o outro (Cenci; Dalbosco, 2023, p. 12). Sendo assim, podemos compreender melhor, por meio da metáfora do autoconhecimento, a força formativa inerente à estrutura aporética do amor-próprio. Tal estrutura sustenta também o parentesco entre amizade e solidariedade.

Depois desse breve desvio, retorno ao ensaio “*Amizade e solidariedade*”. Gadamer emprega ainda a expressão “*Heimat*” para esclarecer o sentido da amizade verdadeira. A tal palavra se associam também “*Heim*” e “*Haus*”, que subjazem à expressão “sentir-se em casa” (“*Sich-einzuhause*”), como espaço do viver junto (*Zusammenleben*). Esclarece, na sequência, que o viver junto não significa ter as mesmas convicções e, menos ainda, ter inclinações e interesses iguais. Se assim fosse, pois, o *Zusammenleben* representaria a homogeneidade padronizadora, que geralmente é governada pelo poder tirânico do amor de si mais forte, cujo domínio autoritário põe em risco as liberdades individuais. Trata-se, isso sim, no “sentir-se em casa” (*Sich-einzuhause*), de assegurar a diversidade da presença do outro e, sobretudo, do outro do outro (*das Andere des Anderen*), indispensável à formação do ponto de vista contraditório (*gegenseitiger Einsicht*). Uma vez assentado na dimensão aberta e comunitária do *Selbstliebe*, a amizade conduz ao espírito plural e solidário próprios à forma de vida democrática. Precisamente nesse ponto é que amizade e solidariedade se avizinham, tornando-se quase uma e mesma coisa.

Para esclarecer tal vizinhança, o fundador da hermenêutica filosófica, fazendo uso mais uma vez de seus conhecimentos filológicos, recupera o sentido originário da expressão solidariedade. Neste contexto, questiona:

O que nós pensamos realmente quando falamos aqui de solidário? No fundo desta expressão esconde-se, naturalmente, a palavra latina *Solidum*, que também desempenha seu papel na expressão *Sold* (Gadamer, 2000b, p. 63).

“*Sold*” é uma palavra alemã que significa “ganho”, ou seja, o pagamento recebido por um serviço prestado. Torna-se dinheiro volátil, quando, por exemplo, o serviço é mal feito ou quando o próprio pagamento fica aquém do trabalho prestado. Contudo, pode signifi-

car também “dinheiro sólido”, expressando a “inseparabilidade sólida e fiável”. Mas de que inseparabilidade se trata? Na sequência da mesma passagem, Gadamer esclarece tal pergunta: “quando, em verdade, a diversidade de interesses e de situações de vida permitem seguir o próprio caminho, colocando o bem-estar do outro como pano de fundo” (Gadamer, 2000b, p. 63). Em resumo, a expressão “inseparabilidade sólida e fiável”, derivada do *Solidum*, contém essa dupla possibilidade, nuclear à própria noção de solidariedade: seguir o próprio caminho, colocando o bem-estar do outro no horizonte do caminhar.

O que resulta, em última instância, do trabalho filológico da palavra solidariedade? O próprio Gadamer responde:

O conceito de solidariedade pertence, portanto, a uma significação de mundo ambígua. Na solidariedade, o que se esclarece, livre ou coercitivamente, repousa, em todo o caso, a renúncia aos interesses e preferências próprias. Na solidariedade abre-se mão de algo, em certas situações, em certos momentos e para determinados fins (Gadamer, 2000b, p. 64).

Como podemos observar, pelo conteúdo da passagem, a ambiguidade repousa no seguinte: para que o ser humano possa alcançar sua individualidade, ele precisa superar seu próprio individualismo (amor de si ilusório), podendo, assim, inspirado em seu amor-próprio, abrir-se à presença do outro, que também é, em certo sentido, a fonte de sua própria individualidade. E Gadamer conclui: “Sem dúvida, algo assim como a camaradagem é indispensável à vida comum entre seres humanos” (Gadamer, 2000b, p. 64).

Em síntese, com a reconstrução da conferência radiofônica “A incapacidade para o diálogo” penso ter deixado claro o quanto o nexos entre diálogo e amizade pode ser fonte de superação da limitação ontológica do individualismo possessivo que brota do amor de si excessivo e que causa a incapacidade para ouvir. Como se isso

ainda não fosse suficiente para ressaltar a dimensão formativa do diálogo humano, recorri, na parte final do capítulo, ao *Festschrift*, “Amizade e solidariedade”. Minha interpretação apontou, então, para a relação triádica entre diálogo, amizade e solidariedade. O vínculo formativo entre essas três dimensões construtivas da condição humana mostram o quanto a individualidade de cada ser humano depende, profundamente, da capacidade de reconhecer o outro como outro, ou seja, como um ser que também é capaz de individualidade. A solidariedade significa, então, a exigência ética da relação entre diálogo e amizade, revelando que só se torna um bom amigo aquele que percebe que o diálogo consigo mesmo depende da escuta silenciosa que possibilita o reconhecimento do outro em sua radical diversidade.

Referências

- ARISTÓTELES. *Ética Nicomaquea / Ética Eudemia*. Madrid: Gredos, 1995.
- CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir. *Aphilia* e o sentido formativo da amizade na ética aristotélica. *Revista Educação UNISINOS*, v. 28, p. 1-15, 17 jan. 2024. DOI: 10.4013/edu.2024.281.07. ISSN 2177-6210. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/25252>. Acesso em: 8 jun. 2025.
- DALBOSCO, Claudio Almir. *Kant e a Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.
- DALBOSCO, Claudio Almir. *Ambiguidade da condição humana e educabilidade do amor-próprio em Jean Jacques Rousseau*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- DALBOSCO, Claudio Almir. *Dimensão formativa do texto poético e idealidade do ouvido interior*. Passo Fundo, 2024. [No prelo].
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Arte e conceito – Um conluio arriscado*. Porto Alegre: Editora Fundação Fenix, 2024.
- FUCHS, Hans-Jürgen. *Entfremdung und Narzissmus: Semantische Untersuchungen zur Geschichte der “Selbstbezogenheit” als Vorgeschichte von französisch “amour-propre”*. Stuttgart: Metzler, 1977.
- GADAMER, Hans-Georg. *Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft*. Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.
- GADAMER, Hans-Georg. *Philosophische Lehrjahre*, Frankfurt am Main: Klostermann, 2012.

- GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke in 10 Bänden*. Tübingen: UTB, 1999.
- GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*, band 1: Wahrheit und Methode I: Grundzüge Einer Philosophischen Hermeneutik. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 2010.
- GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*, band 2: Wahrheit und Methode II: Ergänzungen, Register. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1992.
- GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*, band. 7: Griechische Philosophie III: Plato Im Dialog. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1991.
- GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*, v. 8: Ästhetik und Poetik I: Kunst ALS Aussage. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1993.
- GADAMER, Hans-Georg. Über das Hören. In: GADAMER, Hans-Georg. *Hermeneutische Entwürfe: Vorträge und Aufsätze*. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 2000a.
- GADAMER, Hans-Georg. Freundschaft und Solidarität. In: GADAMER, Hans-Georg. *Hermeneutische Entwürfe: Vorträge und Aufsätze*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2000b.
- GRONDIN, Jean. *Sources of Hermeneutics*. New York: State University of New York Press, 1995.
- GRONDIN, Jean. *Von Heidegger zu Gadamer : Unterwegs zur Hermeneutik*. Darmstadt, DE: WBG, 2001.
- GRONDIN, Jean. *Hans-Georg Gadamer : Eine Biographie*. 2. Auflage. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 2013.
- HABERMAS, Jürgen. *Erkenntnis und Interesse*: Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- STEDEROTH, Dirk. *Reale Avatare: Zur Versponnenheit des Menschen in der Netzkultur*. Berlin: J. B. Metzler, 2022.



Abertura dialógica e potencial de alteridade (em torno da formação)

Nadja Hermann

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado

Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as idéias
o sonho
o passado
o mais que futuro

Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

(Carlos Drummond de Andrade,
O constante diálogo)

1

Pensar a formação humana tendo como recurso a hermenêutica filosófica de Gadamer – um dos últimos mestres da universidade alemã, erudito, lúcido, extremamente sensível – impõe o desafio de mostrar a força e o profundo significado do encontro humano, de como podemos nos entender uns com os outros, algo que não é lógico, mas vinculado ao plano ético, no sentido mais amplo de compreender nós mesmos e o mundo, tornando possível a convivência. Isso não se deixa aprender por nenhumaedulcoração, mas pelo empenho em extrair do pensamento de Gadamer aqueles elementos que não pretendem ser uma teoria da *Bildung* (sabemos não ser esse seu propósito), mas pontilham o contorno – ou o entorno – de uma formação humana projetada na ideia de que o encontro, o diálogo, a palavra viva e a escuta promovem a própria autocompreensão e a sensibilidade ética, capaz de abrir-se à alteridade. Isso porque a hermenêutica, como faz notar Schmidt, “não é simplesmente uma teoria entre outras possíveis”, mas uma teoria entendida como “prática que cultiva uma sensibilidade ética” (Schmidt, 2012, p. 35).

Gadamer recupera o pensamento humanista, nosso pertencimento a uma tradição cultural com seus tesouros transmitidos, que nos constitui e que predetermina a compreensão, fazendo valer contra o conhecimento produzido, a partir de métodos objetivos, uma compreensão mais ampla e profunda, cuja força se encontra na palavra circulante do diálogo, o que pressupõe capacidade de escuta.

Em diversos textos, o filósofo insiste que a hermenêutica se relaciona com a dimensão prática do compreender, designando-a como “uma capacidade natural do homem, isto é, a capacidade de um contato compreensivo com os homens” (Gadamer, 1983, p. 61). Esse enraizamento na vida prática entrelaça a hermenêutica com

a ética e com a experiência formativa, porque a compreensão é sempre uma forma de autocompreensão que acontece pelo encontro com o outro e pelo modo como compreendemos nosso ser histórico, que significa “o ser que não se esgota nunca em saber-se” (Gadamer, 1990, p. 307). Esse é também o saber da *phronesis* que orienta nossas escolhas a respeito do bem, um saber prático que constitui um *ethos*, atuando no comportamento e na formação do caráter. Originariamente, Heráclito nos ensinou, no famoso fragmento 119, que “o *êthos* do homem é o seu *daímôn*” (Heraklit, 2007, p. 324), que pode ser interpretado como um modo de ser do homem, uma força interior que o leva a um constante processo de compreender-se e agir.

Assim, meu interesse é argumentar em favor da dimensão formativa da hermenêutica filosófica contra o risco da educação se tornar um deserto, ressequida de sua vitalidade, quando se entrega ao exclusivo domínio da tecnologia, do mercado e do mais rasteiro utilitarismo, deixando de lado as possibilidades de uma compreensão mais alargada a respeito da vida adequada ao caráter condicional e contingente da condição humana. Assim, pretendo mostrar a dimensão formativa da hermenêutica a partir de dois conceitos: o diálogo e a alteridade.

O que me leva a ponderar nessa direção é a percepção epistêmica de que os rumos da educação estão equivocados, numa espécie de deformação. Embora a busca de caminhos não esteja pavimentada sob certezas, dada a interferência da contingência e da complexidade do mundo, sabemos por onde não queremos ir. Sabemos também que quando encolhe a prática do diálogo, do encontro e da escuta, crescem dogmatismos, estreitamento das mentes e pouca benevolência hermenêutica, consequências essas que vão além da educação e alcançam a política, a vida com os outros. O projeto hu-

manista de Gadamer pode iluminar esse problema, na medida em que reafirma a herança mais cara da formação, aquela pelo qual “jovens estudantes e professores podem aprender uns com os outros” e descobrir “os possíveis caminhos” de moldar suas próprias vidas (Gadamer, 1992b, p. 59). Na sequência, apresento os elementos que configuram uma formação humana na perspectiva da hermenêutica filosófica.

2

Para tratar do diálogo, retomo uma observação de Gadamer que chama atenção justamente por se contrapor ao *mainstream*, em que o diálogo é relegado diante das defesas peremptórias dos poderes da inteligência artificial e dos meios virtuais de comunicação para dar conta das tarefas e das ações humanas. Ao situar a questão do diálogo e a importância de perguntar, Gadamer fez a seguinte afirmação:

Na filosofia, sempre ocorre de não sabermos nós mesmos a resposta, quando realmente ousamos pensar e não apenas interrogamos as reservas de saber, dos outros ou as nossas mesmas. O computador pode fazer ambas as coisas melhor do que nós (Gadamer, 1999b, p. 274).

Esta afirmação está no texto *Europa e o oikoumene*, de 1993. Sabemos que nessa data já havia os primeiros mecanismos de busca na Web (World Wide Web, rede mundial de computadores). Certamente houve grande desenvolvimento dos sistemas digitais dessa década até os dias de hoje, mas a observação de Gadamer mantém validade, pois, por mais avançada que seja a tecnologia, o jogo de perguntas e respostas que constitui o diálogo, essa forma de pensar que é a base da hermenêutica, não pode ser produzido pela inteligência artificial. Se for para dar as respostas prontas, reproduzir seletivamente o conhecimento já produzido, a inteligência artificial

e diferentes sistemas de busca podem fazê-lo muito bem. Com essa observação, quero enfatizar que o diálogo está em outra dimensão, ou como disse Gadamer, ele é entendido “num sentido mais exigente” (Gadamer, 1999a, p. 208), porque depende da disponibilidade de pessoas para ouvirem-se mutuamente, numa conversação que não tem caminho previsível, pois não se pergunta para confirmar o que se sabe; ao contrário, nesse jogo os participantes são conduzidos para fora de suas reservas de saber, num movimento circular do discurso (do *logos*). Isso constitui uma condição própria da hermenêutica, especialmente porque já rompeu com a absolutização da subjetividade moderna, no sentido de domínio do processo do conhecimento. Antes disso, pelo diálogo acontece a experiência do compreender, que implica o deslocamento da ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação, que acontece pela linguagem, na qual se pode encontrar a palavra para aquilo que pensamos, numa revitalização contínua da linguagem, evitando nos enredarmos em conceitos que já não atendem às necessidades do pensamento. Estruturado pela dialética da pergunta e da resposta, o diálogo permite “um mútuo entendimento e um mundo comum” (Gadamer, 1999a, p. 6), uma tentativa de “envolver-se em algo com alguém” (Gadamer, 1999a, p. 335). Nesse procedimento nos expomos, porque cada um dos participantes se obriga a apresentar pressupostos de sua posição. Assim, provocados a expor as dúvidas diante daquilo que o outro contrapõe, somos impelidos a revisar nossos próprios preconceitos, pois se eles não são reconhecidos por nós, seu poder se torna mais efetivo. Só rejeitando as posições dogmáticas ocorre a abertura ao outro. O diálogo exige a “arte da escuta”, uma abertura para “a possibilidade de que o outro possa ter razão” (Gadamer, 1999b, p. 274). Essa abertura não se confunde com uma atitude de submissão:

Escutar o outro não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Ao que é assim se chama submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim (Gadamer, 1990, p. 367).

Esse modo dialógico traduz a dimensão formativa da hermenêutica pelo vínculo entre aprender/compreender/dialogar, uma vez que são dos encontros humanos que se irradia o “autêntico ensino” (Gadamer, 1999a, p. 208). Nesse processo, a interação entre alunos e professores possibilita a ambos sustentar o risco de seus próprios julgamentos, e não a necessidade de simplesmente concordar com as opiniões prevalentes (Gadamer, 1992b, p. 58). E foi por meio do ensino, dando aulas na Universidade, que Gadamer declarou ter lapidado seu talento para o diálogo. Em julho de 1986, numa entrevista, ele se declarou um “ser dialogal”, por ter, segundo suas palavras, “um real talento para ouvir e repetir e acredito que nisso permaneça meu talento: ouvir até a voz silenciosa de uma audiência” (Gadamer, 1992b, p. 66). Verifica-se, nesse contexto, um encontro entre a afirmação do filósofo e a palavra do poeta Carlos Drummond que consta na epígrafe:

*Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.*

Não seria exagero afirmar que nossa maior força intelectual, compreensiva e afetiva continua sendo potencialmente desenvolvida pela capacidade dialógica, que nos ensina a escutar o outro, a considerar e a reconsiderar posições divergentes, a aprender a limitar o amor próprio. O avanço gigantesco das comunicações virtuais e das redes sociais – apesar de suas inegáveis vantagens como acesso à informação e facilidades de comunicação – não vem acompanhado de uma abertura à alteridade. Ao contrário, diminui a capacidade de prestar atenção no outro, ao mesmo tempo em

que se intensifica o desejo de modelar o mundo à nossa vontade e às nossas expectativas, além de nos aferrar às certezas da própria perspectiva. Isso configura o oposto da abertura ao diálogo e à alteridade. No ensaio *A incapacidade para o diálogo*, publicado em 1971, Gadamer já havia questionado se a diminuição da arte da conversação vivenciada na sociedade contemporânea, o caráter monológico da conduta humana e o modo de pensar científico-técnico não estariam relacionados entre si. Ao chamar a atenção para tal incapacidade, Gadamer alerta para os riscos de uma impotência da escuta, pois a aproximação artificial possibilitada pela tecnologia – à época, referia-se ao telefone – nos torna insensíveis à escuta que permite a aproximação entre as pessoas.

Atualmente, há um sistema de tecnologias governado pela algoritimização, que amplia em muito a incapacidade de dialogar identificada pelo filósofo, pois há uma regulação de todos os aspectos da vida, em que o sujeito é capturado pelos algoritmos em suas preferências, desejos e até nas decisões que toma (Ruiz, 2021, p. 7), evidenciando o paradoxal processo que amplia infinitamente o acesso à informação e, ao mesmo tempo, limita o pensamento e estimula a disseminação deliberada de erros e de *fake news*, numa inequívoca restrição da experiência formativa. Não tínhamos ainda alcançado esse estágio de desenvolvimento do mundo digital pelos algoritmos, mas estávamos na época em que já havia avanços computacionais quando Gadamer fez a seguinte afirmação:

[...] deveríamos pôr em jogo e fomentar todas as possibilidades produtivas que os homens dispõem para tratar entre si, se não quisermos acabar nos convertendo em “mini máquinas”. Em definitivo, o objetivo de toda a educação é manter despertas, tanto na criança como no adulto, e, portanto, naquele que aprende, todas as forças produtivas. Por isso penso que precisamos de modelos e autoridade, num sentido muito próprio: na adoção [de modelos] de uma influência formadora, não no modelo de uma máquina (Gadamer, 2002, p. 63).

Sobre essa citação, acrescento dois comentários. Primeiro, ao não aceitar o modelo da máquina para a ação formadora, Gadamer está refutando a ideia de que a educação deveria se ater a ensinar a linguagem do computador, que só seria correto se o interesse fosse meramente econômico.

O problema é que a linguagem dos computadores não é linguagem na perspectiva hermenêutica, sendo apenas um “sistema de sinais” que não ultrapassa a racionalidade instrumental, pois é limitada para estimular a imaginação científica, a imaginação social e a fantasia artística (Gadamer, 2002, p. 63).

Gadamer fez essa observação na década de 1990, e a situação da inteligência artificial nos dias atuais aumenta a necessidade de cautela e ponderação quanto ao seu uso sem critérios. Pesquisas recentes na área de ensino informam que “deve haver um tipo de regulação para equilibrar o uso da IA e o desenvolvimento das habilidades de escrita e pensamento crítico dos alunos” (Román-Acosta *et al.*, 2024, p. 70).

Em segundo lugar, na proposição de Gadamer de que “devíamos pôr em jogo e fomentar todas as possibilidades produtivas que os homens dispõem para tratar entre si, se não quisermos acabar nos convertendo em ‘mini máquinas’” ecoa vasta tradição pedagógica, especificamente a tradição neo-humanista de Humboldt de que a educação deve desenvolver ao máximo e de forma mais harmoniosa possível as forças do indivíduo, sendo que a “liberdade constitui a primeira e indispensável condição” (Humboldt, 2010, p. 64) para um desenvolvimento desse tipo. Ou seja, Gadamer, há mais três décadas, percebeu o risco de uma educação orientada por uma lógica administrativa e computacional, risco atualmente agudizado pelo uso desprovido de critérios da inteligência artificial e pelas estratégias de manipulação nas

diversas plataformas digitais, em que as forças do indivíduo são reduzidas e sonegadas, e a liberdade – essa primeira condição indispensável do desenvolvimento humano – é sequestrada pelos algoritmos.

O emprego do termo “mini máquina” seria a expressão da época equivalente àquilo que hoje denominamos máquinas de aprendizagem, certamente dotadas de maior complexidade. Correndo o risco de afirmar uma escandalosa obviedade, é preciso sublinhar que há uma imensa diferença entre máquina e pensamento, pois este opera com forças do inconsciente, que pressupõe contradições, temporalidades diversas, desejos, formas criativas de relação; somos atravessados por todos esses elementos em nossas deliberações. Em decorrência do desenvolvimento das modernas ciências experimentais, aprendemos, diz Gadamer, a “readaptar a natureza a produtos artificiais e a transformar o nosso mundo numa única e grande oficina de trabalho industrial”, conduzindo lentamente à proximidade de “novas zonas de perigo” (Gadamer, 1989, p. 16). Se isso acontece, quais as possíveis consequências, para a educação, do emprego da tecnologia digital em detrimento de processos dialógicos? Estudos desenvolvidos pelo neurocientista Michel Desmurget (2023) indicam que a diminuição do desenvolvimento neural de crianças e jovens corresponde ao aumento da exposição contínua aos dispositivos digitais. Na conclusão de sua pesquisa, publicada na França, em 2019, afirma que o “frenesi digital que tudo consome prejudica gravemente o desenvolvimento intelectual, emocional e físico de nossas crianças” (Desmurget, 2023, p. 274). O efeito nocivo se deve ao fato de que o cérebro não está adaptado a essa fúria digital:

[...] para se construir ele [o cérebro] precisa de moderação sensorial, de presença humana, de atividade física, de sono e de uma nutrição cognitiva favorável. Pois bem, a onipresença digital lhe oferece um mundo inverso: constante bombardeio perceptivo; desmoronamento das trocas interpessoais (especialmente intrafamiliares); perturbação tanto quantitativa quanto qualitativa do sono; amplificação das condutas sedentárias; e insuficiência de estimulação intelectual crônica. Submetido a essas pressões ambientais insalubres, o cérebro sofre e se constrói mal (Desmurget, 2023, p. 275).¹

Mais recentemente, pesquisas desenvolvidas pelo psicólogo social Jonathan Haidt (2024) indicam um aumento de sofrimento mental de adolescentes, desde o início da década de 2010, pelo frequente uso dos *smartphones* (incluindo redes sociais, jogos on-line e outras atividades na internet) que acabou por substituir a vida social. Crianças submetidas ao uso de celulares também são afetadas em seu desenvolvimento e tornam-se suscetíveis a transtornos mentais. Esse contexto reconfigura a infância, produzindo o que Haidt denominou “geração ansiosa”. Expostas ao mundo virtual, as crianças ficam vulneráveis pelas formas de dispersão, estimulação excessiva, exposição a situações perigosas, que tornam “mais difícil a capacidade de pensar, concentrar-se, esquecer-se de si mesmo o bastante para se importar com os outros e construir relacionamentos próximos” (Haidt, 2024, p. 27).

Uma educação que se vê cada vez mais capturada pela pressão do uso de recursos digitais e pela instantaneidade de informação expõe-se ao risco constante de obliterar o pensamento crítico, abandonar a riqueza do encontro humano e do diálogo e enfraquecer

¹ Em recente entrevista (2024) ao jornal português *Diário de Notícias*, ao comentar seu novo livro *Faça-os ler: para não criar Cretinos Digitais* (edição brasileira pela Editora Vestígio, 2023), Desmurget sugere a leitura como um modo de enfrentar o empobrecimento da linguagem e do pensamento promovido pelo excesso de exposição das crianças às telas e aos jogos virtuais: “Ler é compreender. Esta verdade talvez tenha sido enfatizada com mais vigor pelo filósofo alemão Hans-Georg Gadamer quando declarou: “Ler é compreender; quem não entende não lê de verdade. Está tudo lá”.

a capacidade de autocompreensão, decisiva para a formação de si mesmo. O tempo maquinal não se coaduna com a formação humana. Esta precisa do tempo da palavra, do simbólico, cujo sentido se constitui no mundo da vida e na conversação: “é justamente no caminho da finitude, da particularidade de nosso ser, [...] que se abre o diálogo infinito em direção à verdade que somos todos nós” (Gadamer, 1999a, p. 230). Esse é o caminho da autocompreensão, um conceito hermenêutico que se opõe à certeza inabalável da autoconsciência, porque se sabe incompleto e encontra sentido no diálogo com o outro, que impede seu fechamento em si mesmo.

As formas de controle e manipulação presentes nas redes sociais são o oposto do diálogo, sobretudo porque impedem o desenvolvimento da capacidade sensorial básica para ver e ouvir, pelo cansaço que produzem, prejudicando o desenvolvimento cognitivo de crianças. Gadamer insiste que, do mesmo modo que temos que aprender a ver, “temos também que aprender a ouvir. Inclusive temos que aprender a escutar, para que não passem inadvertidos os tons mais leves do que vale a pena saber” (Gadamer, 2002, p. 75).

No ensaio *A incapacidade para o diálogo*, Gadamer destaca a incapacidade para ouvir, ou ouvir mal, e pergunta se não é “uma das nossas experiências fundamentais não saber perceber a tempo o que se passa com o outro, não ter o ouvido bastante fino para ‘ouvir’ seu silêncio e seu endurecimento” (Gadamer, 1999a, p. 214). Somente ouvindo os outros torna-se possível encontrar o caminho da “verdadeira humanidade do homem” (Gadamer, 1999a, p. 214).

3

A formação humana iluminada pela teoria de Gadamer traz, juntamente com o diálogo, a questão da alteridade, uma categoria não suficientemente explicitada pelas teorias educacionais. Tema

relevante, sobretudo em decorrência do eclipse na relação com o outro, no plano social, cultural, epistemológico, político e ético, evidenciado nas formas de racismo, xenofobia, homofobia e misoginia. Certamente há, no Brasil, políticas públicas educacionais para o combate ao racismo, como a de cotas², e ações que buscam atender a demandas históricas de reconhecimento denegado às minorias³. Mas, como chamei a atenção em outro momento (Hermann, 2014), permanecem ainda dificuldades em apreender a alteridade, porque esbarramos em questões metafísicas e epistemológicas, em que o outro é apropriado pelos esquemas conceituais da subjetividade sem aprendê-lo em sua singularidade. Como já foi demonstrado pela fenomenologia e pela psicanálise, pensar tudo a partir de si mesmo decorre da própria estrutura da subjetividade moderna.

A questão pode ser esclarecida no plano hermenêutico e ético, pois a hermenêutica é filosofia prática, prática da interpretação não só de textos, mas se expande para a prática existencial, em que a ética aristotélica da virtude do saber moral oferece “um tipo *de modelo dos problemas inerentes à tarefa hermenêutica*” (Gadamer, 1990, p. 329), destacando que a interpretação exige a aplicação de algo geral a uma situação concreta. Desse modo, a hermenêutica molda a compreensão pela *phronesis* aristotélica, pela conversação e pela escuta, que considera a particularidade daquilo que é interpretado, sendo animada por “um profundo respeito pela alteridade e uma sensibilidade às complexidades das realidades históricas” (Schmidt, 2012, p. 36)

² Lei de Cotas 12.711, de 2012 prevê reserva de vagas nas universidades federais e em instituições de ensino técnico federal de nível médio para negros, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e, agora, também para quilombolas. Fonte: Agência Senado

³ É o caso da Lei n. 10.639/3, reivindicação do Movimento Social Negro, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

A alteridade se pronuncia no processo dialógico quando algo ou alguém ganha voz, podendo ser um interlocutor radicalmente distinto. O que emerge do diálogo está sempre em questão, não está estruturado por uma autoconsciência que tenha posse de si mesmo, mas numa infundável interpretação. Nesse processo de compreensão é o outro que delimita a si mesmo, “uma delimitação que acontece no diálogo da linguagem” (Gadamer, 1999b, p. 140), e quem compreende não fica aferrado a uma identidade rígida, pois tem que colocar-se no lugar do outro. Assim, acontece uma abertura para “a possibilidade de que o outro possa ter razão” (Gadamer, 1999b, p. 274).

Nessa perspectiva, o diálogo é um modo de enfrentar hierarquias racistas e sistemas coloniais de conhecimento, pois se propõe a discutir o tema da conversação, sopesar a opinião contrária e não demolir o interlocutor. Pela compreensão não estamos necessariamente de “[...] acordo com o que ou quem se compreende. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que eu possa pensar e ponderar o que o outro pensa” (Gadamer, 2000, p. 23). Isso possibilita que o processo formativo se alinhe ao princípio hermenêutico de compreender o outro, a outra cultura, de modo a alcançar algo como “a solidariedade da humanidade como um todo, no que diz respeito a um viver junto e a um sobreviver com o outro” (Gadamer, 2000, p. 25).

O diálogo ultrapassa perspectivas individuais, seja por possibilitar uma nova visão, seja por contradizer nossos argumentos ou por apresentar uma resistência, seja, ainda, por evidenciar diferenças irreconciliáveis. Pode haver, portanto, o reconhecimento mútuo de que as diferenças continuam existindo, pois o entendimento almejado “não tem que terminar num acordo” (Theunissen, 2001, p. 87). Esse reconhecimento tem seu preço, qual seja, ele nos

leva a experimentar a resistência que sentimos ao nos abirmos ao outro e ao deixarmos que sua contraposição vigore. As dificuldades nesse processo estão relacionadas com o estranho que habita em nós mesmos, pois

[...] nós mesmos é que somos muito mais ameaçados pelo enrijecimento de nossos conceitos ao quisermos dizer alguma coisa e ao buscarmos o acolhimento do outro [...]. O problema não está em não compreendermos o outro, mas em não nos compreendermos. Precisamente quando buscamos compreender o outro, fazemos a experiência hermenêutica de que precisamos romper uma resistência em nós, se quisermos ouvir o outro enquanto outro. Essa é, então, uma determinação fundamental de toda a existência humana e ela domina até mesmo a assim chamada autocompreensão (Gadamer, 1999b, p. 70).

Para alcançar o outro, o diálogo requer uma linguagem comum, a ser obtida pelo caminho que Gadamer chama “da palavra ao conceito”, e também de volta, “do conceito à palavra”, ou seja, trata-se de um retorno às singularidades da vida; só assim ganhamos uma “compreensão racional, de uns para com os outros. Só assim temos a possibilidade de recolher-nos, para deixar valer o outro” (Gadamer, 2000, p. 26). Esse retorno à vida factual escapa à lógica do conceito; é uma linguagem que volta às suas raízes, que escuta o outro, que rompe com os grilhões do conceito. Educar pressupõe essa forma de compreensão, ou seja, que o outro não esteja submetido pela nossa pretenciosa onisciência de que saberíamos o que ele é ou quer. No encontro com a alteridade, o que se busca é a apropriação da verdade que aí acontece e que produz o acordo da razão. Por isso, diz Gadamer,

[...] a conversação com o outro, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão e também suas incompreensões são uma espécie de ampliação de nossa individualidade e um teste para o possível acordo a que a razão nos encoraja (Gadamer, 1999a, p. 210).

A atitude hermenêutica que deve se fazer presente na formação atenta à alteridade exige também a inclusão de outros saberes,

as expressões de culturas africanas e indígenas que foram submetidas à violência da mais absoluta desqualificação. É possível dialogar com o passado excluído, deixar-se interrogar por ele. Exige, ainda, uma desconstrução dos modos de representar o outro, dissolver camadas espessas de significados impostos que negam sua singularidade e uma constante vigilância contra os possíveis riscos de reproduzir o mesmo processo de apropriação da alteridade a partir de si mesmo, que traz consigo o fantasma da violência. Isso pode ser atendido parcialmente por providências curriculares, mas deve constituir, sobretudo, numa postura aberta dos responsáveis pela formação.

Essa postura hermenêutica de abertura proporciona que a razão se pluralize pela inclusão de novas abordagens que nos permita dialogar com outras culturas, com outras pretensões interpretativas de nossa historicidade. A questão da alteridade assume, assim, diferentes dimensões, seja em relação à outra pessoa, à outra cultura ou em relação à natureza ameaçada pelo desenvolvimento da ciência moderna e pelo alcance de suas aplicações técnicas que pesam sobre “nossa alma com uma responsabilidade muito maior”, na medida em que não pode ser “um simples objeto de exploração”, mas “compreendida como o Outro com que convivemos” (Gadamer, 1998, p. 24).

4

Formação e hermenêutica se enlaçam nos encontros humanos, na disposição dialógica de pôr à prova as próprias opiniões no transcurso da dialética entre pergunta e resposta e de abrir-se à alteridade. Prepara para ouvir o outro e perceber também quando ele emudece ou é silenciado, constituindo-se, assim, em uma formação exigente em relação à sensibilidade ética.

Apesar das afinidades entre formação e diálogo até aqui expostas, Gadamer adverte que nem sempre a situação de ensino favorece o diálogo, uma vez que este não se viabiliza com muitos interlocutores. Não devemos ter ilusões, recomenda o filósofo, porque o ensino e a aprendizagem burocratizados dominam a cena. Contudo, há momentos no processo formativo em que o diálogo pode ser levado adiante, e a força que daí advém é transformadora, pois, nesse processo, a compreensão sobre algo foi fundamentalmente alterada, mudando a própria orientação no mundo. Ou seja, toda a compreensão se articula com a autocompreensão, que orienta a ação. Trata-se, assim, de um processo de formação (*Bildung*), no qual “o autoconhecimento é adquirido em e por meio do encontro dialógico com o outro” (Bernstein, 2002, p. 276).

Tal modo de pensar, iluminando a formação, sugere que o sujeito é inacabado e inacabável, estimulado a abrir-se para o diferente de si mesmo, em constante reinterpretação. Nessa perspectiva, o professor é instado a adotar uma postura humana profundamente ética que promova nos alunos a capacidade de julgar e a confiança para pensar por si mesmos. Tal propósito revitaliza preocupações de muitos pensadores, inclusive de tradições teóricas diversas, a respeito da relevância de cada professor para rever a própria formação, desfazer a pretensão de conhecer toda a verdade a partir de sua autoconsciência e submeter-se à crítica. Há dois exemplos ilustrativos dessa preocupação. Encontramos em Marx, ao afirmar, na *Tese III sobre Feuerbach*, que deveria haver uma dialética na autoconsciência, uma alteração de si próprio, ou seja, “o próprio educador precisa ser educado” (Marx; Engels, 1987, p. 12). O segundo exemplo vem de Nietzsche, o filósofo que antecipou a crítica às ilusões da autoconsciência. Num fragmento póstumo da primavera de 1875, ao perguntar-se como os homens conseguem a liberdade, ele

disse: “Educar os educadores. Mas os primeiros deveriam educar a si mesmos. E é para esses que eu escrevo” (Nietzsche, 1988, p. 47).

A educação sempre se vê às voltas com seu estremecimento, com o reconhecimento de sua própria questionabilidade, com os pressupostos que não mais se sustentam. A isso, Gadamer chamou “devoção das perguntas” (Gadamer, 1999b, p. 274), que nos dá a medida da capacidade do pensar. Desse modo, a hermenêutica impulsiona a educação a continuar a perguntar e a pensar em que consiste sua força. A própria experiência no mundo tem nos dado algumas respostas. Certamente, não provém da mera adaptação aos desígnios do mercado, mas da tradição humanista do cultivo da pessoa, da educação como uma forma de vida, em que o entendimento se vincula com o encontro humano.

Referências

BERNSTEIN, Richard J. The constellation of hermeneutics, critical theory and deconstruction. In: DOSTAL, Robert J. *The Cambridge Companion*. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 267-282.

DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestígio, 2023.

DESMURGET, Michel. Uma criança que só lê o que é exigido na escola nunca se tornará um leitor eficiente. *Diário de Notícias*, Lisboa, 14 jul. 2024. Disponível em: <https://www.dn.pt/3722244302/michel-desmurget-uma-crianca-que-so-le-o-que-e-exigido-na-escola-nunca-se-tornara-um-leitor-eficiente/>. Acesso em: 17 set. 2024.

GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik I Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1990. v.1.

GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik II Wahrheit und Methode: Ergänzungen, Register. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1999a. v.2.

GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik im Rückblick. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999b. v. 10.

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

GADAMER, Hans-Georg. *Herança e futuro da Europa*. Lisboa: Edições 70, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. Interview: Writing and the living voice. In: MISGELD, Dieter; NICHOLSON, Graeme (eds.). *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics*. New York: State University of New York Press, 1992a, p. 63-71.

GADAMER, Hans-Georg. The idea of the University – yesterday, today, tomorrow. In: MISGELD, Dieter; NICHOLSON, Graeme (eds.). *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics*. New York: State University of New York Press, 1992b, p. 47-59.

GADAMER, Hans-Georg. *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Editorial Trotta, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação: entrevista de Jean Grodin a H.-G. Gadamer. In: ALMEIDA, Custódio L.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Org.). *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

HAIDT, Jonathan. *A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HERAKLIT. In: *Die Vorsokratiker*: Thales, Anaximander, Anaxímenes, Pythagoras und die Pythagoreer, Xenophanes Heraklit. Düsseldorf, DE: Artemis & Winkler Verlag, 2007, p. 284-369.

HERMANN, Nadja. *Ética & educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HUMBOLDT, Wilhem von. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

NIETZSCHE, Friederich. *Nachgelassene Fragmente*: 1985-1887, v. VIII. In: KSA. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988.

ROMÁN-ACOSTA *et al.* ChatGPT and its use to improve academic writing in post-graduate students. *Prática Pedagógica*. v. 24, n. 36, 2024, p. 53-75. Disponível em: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.53-75>. Acesso em: 1 jul. 2024.

RUIZ, Castor Bartolomé. *A algoritimização da vida: a nova governamentabilização das condutas*. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021.

SCHMIDT, Dennis J. On the sources of ethical life. *Research in Phenomenology*. Koninklijke, v. 42, n. 1, 2012, p. 35-48. Disponível em: <https://doi.org/10.1163/156916412X628739>. Acesso em: 10 ago. 2024.

THEUNISSEN, Michael. La hermenéutica filosófica como fenomenología del apropiamiento de la tradición. In: *El ser que puede ser comprendido es lenguaje: Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Editorial Síntesis, 2003.



Hermenêutica, educação e ecologia^{1*}

Luiz Rohden

“Tenho o costume de andar pelas estradas / Olhando para a direita e para a esquerda, / E de vez em quando olhando para trás... / E o que vejo a cada momento / É aquilo que nunca antes eu tinha visto, / E eu sei dar por isso muito bem... / Sei ter o pasmo essencial / Que tem uma criança se, ao nascer,/ Reparasse que nascera deveras... / Sinto-me nascido a cada momento / Para a eterna novidade do Mundo”
(Fernando Pessoa, *O guardador de rebanhos*, II).

O que a Hermenêutica tem a ver com a Crise Ecológica e com a Educação?

A arte e a paixão de pensar e projetar uma nova Era, pautada em mais qualidade de vida para todos os seres e em sustentabilidade, passa por nossa atenção às causas da destruição da nossa habitação, que é o planeta Terra. Isso me fez

¹ *Este artigo contou com apoio do PQG 2024, CNPQ – PQ e PROJETO PETROBRAS SOCIOAMBIENTAL 2023: Educar para crescer: uma abordagem transversal entre Direitos Humanos, Inovação e Sustentabilidade.

voltar às raízes mitológicas da hermenêutica, na qual encontramos o deus Hermes.

Faz parte da identidade desse deus, em movimento incessante e inesgotável, fazer pontes entre deuses e humanos, entre a vida e a morte, entre o reino da eternidade e da perenidade. É da sua natureza fazer elos, reconectar, religar realidades separadas e, nesse sentido, podemos dizer que é um deus religioso ao re-ligar e alimentar elos fragilizados ou perdidos. Aliás, vejo e sinto cada vez mais que o que dá sabor e sentido à vida são conexões curtidas e cultivadas, seja conosco mesmos, com os outros ou com a natureza.

Estado da questão: Hermenêutica e Epistemologia do Antropoceno

Parto da premissa segundo a qual criamos e vivemos na Era do Antropoceno. Embora haja discussões sobre a origem do termo, e se este é o melhor para corporificar a Era atual, estou de acordo que ele engloba um conjunto de idiosincrasias do Antropoceno.

Em termos etimológicos, Antropos = Humano + Ceno = Era, Período. “O conceito de Antropoceno se refere ao poder que a atividade humana adquiriu até se tornar uma força ambiental destrutiva em escala geológica” (Barrios, Martínez, 2020). Dito de outro modo, essencialmente, o que caracteriza o Antropoceno é o fato de que, “pela primeira vez na história da terra, o ser humano foi capaz de modificar o ambiente geopolítico, modificar ecossistemas e deslocar processos naturais de acordo com a sua conveniência imediata”, isso é, “em vez de nos adaptarmos ao planeta, nós, seres humanos, estamos modificando os ecossistemas e a geologia do planeta Terra e suas formas de vida” (Pérez-Attías, 2021). Infelizmente, essa modificação, no todo, implica sua destruição, representada na imagem a seguir.

Figura 1 - Ilustração crítica do impacto humano na Terra durante o Antropoceno



Fonte: Naime (2016).

O mais estarrecedor é que vivemos, no geral, negando essa realidade que se estampa nas inúmeras faces de negacionismos, ainda que há poucos dias tenhamos presenciado as fumaças que fizeram nossos olhos arder e as chuvas de cinzas que queimaram nossas plantas! Vivemos como se fôssemos donos dominadores da Terra, e reiteramos o ciclo vicioso destruidor em relação a ela. E é nesse ponto que se faz importante o exercício fenomenológico de evidenciar as causas metafísico-concretas da destruição planetária; explicitar a lógica ou a gramática do Antropoceno é condição *sine qua non* para instaurar outro modelo de jogo que não seja o da violência destruidora. É nessa altura que entra em cena a prática hermenêutica de oferecer uma compreensão holística e apropriada e apontar soluções para instaurar um ciclo virtuoso de vida que se efetivará plenamente pela educação.

A representação epistemológica ou jogo de linguagem do Antropoceno se assenta sobre a cisão espacial e estrutural entre Sujeito e Objeto que se corporifica na relação de alheamento ou distanciamento entre Humanidade e Natureza. E, pior, somado a essa esquizofrenia, o lado primeiro da polaridade ainda se erigiu no direito de manipular, de controlar, de usar, de dominar, de tratar o planeta como objeto de uso e de abuso. Além de ser uma relação unidirecional, unilateral, ela é determinada única e exclusivamente pelos interesses pragmáticos do sujeito com o arcabouço da racionalidade técnico-instrumental. Nas palavras de Gadamer (1999, p. 364), se trata do tipo de relação Eu-Tu em que o Eu pauta sua práxis pelo conhecimento científico moderno orientado pela “fé ingênua no método e na objetividade que este proporciona”. Com postura de pretensa neutralidade e de distanciamento ao seu objeto, esse Eu não se sente partícipe da natureza, e por isso é incapaz de ouvir seus estertores de morte. Dito de outra forma, a estrutura lógico-epistemológica do Antropoceno é linear, dualista, e isso justifica a abordagem da natureza como uma realidade externa ao sujeito que, por isso, a toma como se fosse um objeto exterior a ele, disponível para ser dissecado e explorado.

A cisão temporal é outro componente do Antropoceno, pois nele é o tempo presente que pauta o pensamento e a práxis humana em detrimento do passado e do futuro. Com olhos e ouvidos atentos ao seu presente na perseguição de seus interesses imediatos com escopo de explorar ao máximo os recursos naturais para obtenção de riquezas, na prática do Antropoceno as atenções não se voltam sobre os corolários da intervenção humana sobre a natureza. E:

[...] a esta lógica temporal inerente às atividades econômico-sociais da sociedade, o ambiente físico-natural opõe uma estrutura temporal bem diferente, obedecendo a perspectivas muito mais demoradas em seu agir e reagir [que costura a minha proposta de Educação Planetária] (Flickinger, 1994, p. 203).

E como está estampado no nome da era que criamos, o diapasão para ver, medir e pautar a realidade é a espécie *antropos*, e, desta, apenas uma pequena parcela dita o destino do nosso planeta. Com a lente dos humanos, a atividade logocêntrica sobre terra exclui a vida dos animais, dos minerais, dos vegetais. A versão atual do antropocentrismo se espelha na

[...] digitalização do mundo, que equivale a uma completa antropomorfização e subjetivação e que leva a Terra ao completo desaparecimento. Nós a revestimos com a nossa própria pele de rede (Han, 2021, p. 31).

Essa perspectiva algorítmica de abordar a natureza nos distancia cada vez mais dela, pois “o numérico desmistifica, despoetiza, desromantiza o mundo. Ele o priva de todo mistério, toda estranheza, e transforma tudo no conhecido, no banal [...]” (Han, 2021, p. 31).

Sustento que a lógica gramatical, a epistemologia ou o jogo de linguagem do Antropoceno se erige, se move e se sustenta sobre a cisão Sujeito-Objeto, Humanos-Natureza, Presente-Passado-Futuro, Razão-Emoção. O jogo jogado e sustentado por essa esquizofrenia na qual essas polaridades são contrapostas e excludentes move a circularidade viciosa geradora de mortes e destruição. Com a absolutização da cisão, na prática,

[...] perdemos, hoje, toda sensibilidade pela Terra. Não sabemos mais o que é a Terra. Nós a compreendemos apenas como um recurso com o qual se deve lidar, na melhor das hipóteses, sustentável (Han, 2021, p. 35).

Enfim, a tessitura da epistemologia do Antropoceno pode ser resumida assim: cisão entre Sujeito e Objeto, na qual o primeiro se erige no direito de manipular, controlar, usar e tratar a natureza como objeto de consumo desmedido. Trata-se de uma relação unidirecional, unilateral, egoística, que é determinada única e exclusivamente pelas lentes e pelos interesses do sujeito sob a égide da

racionalidade técnico-instrumental. Dito de outra forma, nas palavras de Hans-Georg Flickinger (1994, p. 202),

Enraizada na concepção do domínio da razão humana, a dinâmica com a qual o homem moderno apropria-se dos recursos do meio ambiente, repondo nele os resíduos provindos do processo explorativo, segue critérios temporais concentrados no ritmo imposto pelos interesses materiais e sociais da vida moderna, ou seja, da sociedade industrial tecnológica. O chamado antropocentrismo, dominador de nossa relação com o meio ambiente, submete, de fato, o cálculo do tempo às finalidades decididas por parte do homem.

Além da necessidade de tomarmos consciência da epistemologia que rege o Antropoceno, se faz urgente sua reformulação e desenvolvimento de mecanismos de sua implementação. Assumir nossa responsabilidade revendo nossos valores tecidos pela relação esquizofrênica Humanos-Natureza é premente, pois, “se seguirmos o caminho no qual nos encontramos atualmente, provocará, em um tempo não muito distante, a impossibilidade de vida neste planeta” (Gadamer, 1983, p. 54). A recriação da lógica epistemológica estriba-se na salvação do nosso planeta, na criação de uma economia sustentável e, mais importante ainda, na maximização da qualidade de vida e de bem-estar para todos os seres.

O fato é que:

[...] fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa, e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza (Krenak, 2020, p. 16).

E a:

[...] ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos (Krenak, 2020, p. 22).

A mãe natureza nos gerou gratuita e amorosamente; a vida que somos é nutrida por ela; somos parte do planeta Terra e, por

isso, não podemos transformá-lo em pia ou depósito de lixo. Ser responsável significa responder com vida à vida que nos gerou e que nos mantém. Além disso, nós e nossos descendentes dependemos da saúde da vida da natureza e, por isso, precisamos tratá-la como uma teia, e não como uma mina de carvão a ser explorada. Contudo, nos extinguiremos se não criarmos outra era na qual se joga outro modelo de jogo com a natureza.

Enfim, é tarefa própria da Hermenêutica pontificar, religar, reconectar letra e espírito, passado com presente e futuro, sujeito e objeto, humanos e natureza. Essa perspectiva filosófica é que justifica o título dessa reflexão, a saber, Hermenêutica, Ecologia e Educação. Penso que o melhor caminho de efetivarmos a reconexão entre Humanos e Natureza atualmente tecida pela epistemologia do Antropoceno é a Educação.

De uma Educação Sanitária a uma Educação Planetária ou Integral

Educação Sanitária

Quando a chuva de cinzas caiu sobre minha horta, em outubro de 2024, ao assistir minhas filhas rejeitarem as frutas e verduras que cultivo por preferirem as lindas e brilhantes do supermercado, me dei conta de que elas são resultado de uma Educação Sanitária. Ao identificarem terra como sujeira a ser extirpada de seus contatos, percebo a concretização de uma Educação patrocinada pela epistemologia do Antropoceno.

De modo geral, podemos dizer que somos filhos de um sistema educacional que moldou nossa forma de ver, de sentir e de agir como se fôssemos cindidos da natureza. Nos termos de A. Krenak (2022, p. 109):

[...] a verdade é que uma criança com sete, oito anos de idade já começa a ser treinada para ignorar o meio ambiente. É isolada em uma sala de aula para ser alfabetizada e vai sendo incutida nela, desde cedo, a ideia de uma vida sanitária. (O que é muito contraditório, porque muitas crianças de comunidades urbanas não têm sequer acesso a saneamento básico, mas vão logo sendo ensinadas a ter nojo da terra).

E Krenak continua: “o que eu chamo de educação sanitária é muito anterior às normas impostas pela pandemia de covid-19”. Trata-se daquela formação,

[...] ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos. Que se você arranca uma batata do chão, não deve levar para dentro de casa, pois está suja. (O ideal é pegar uma batata lavada e empacotada no supermercado) (Krenak, 2022, p. 110).

Trata-se da nossa relação imparcial e distante da natureza, em que o leite da vaca se transmutou em caixinha de leite. A pergunta pertinente que se segue dessa constatação é, nas palavras de Krenak: “quando foi que terra virou sujeira?”, ao que ele responde:

[...] faz tempo que assisto a esse bombardeio sanitário na cabeça das crianças e não vejo nenhum educador questionar isso. Pois para mim isso está diretamente ligado com essa forma de ver o mundo como um almoxarifado e está no cerne da crise ambiental que estamos enfrentando hoje (Krenak, 2022, p. 110).

Na esteira do que apresentei acima, ousou afirmar que as raízes da Educação Sanitária se estendem até os inícios da modernidade, quando a subjetividade moderna foi absolutizada em detrimento do seu contexto. Sob a égide da cisão Sujeito e Natureza, o sistema educacional sanitário passou ler a realidade e a reforçar a circularidade viciosa e destruidora que engendrou o Antropoceno.

Nos termos de Krenak, precisamos desenvolver a percepção e a consciência de que

[...] nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente (Krenak, 2020, p.30).

Nascemos a bordo da teia da vida, e, por isso, o conceito de humanidade, na verdade, é que precisa ser posto em xeque.

Haveria ainda que averiguar as conexões entre Educação Sanitária e Bancária, nos termos de Paulo Freire; num primeiro momento, me parece que há uma intercambialidade de conceitos e pretensões entre elas. Com o olhar da Hermenêutica nos demos conta da esquizofrenia entre humanos e natureza que a Educação atual corrobora; porém, ao nos debruçarmos sobre ela, percebemos a necessidade de implementar uma circularidade virtuosa entre ambos, a ser explicada, justificada e implementada por uma Educação Planetária.

Educação Planetária ou integral

A reconexão entre humanos e natureza passa por uma educação na qual as pessoas se veem, se percebem e se sentem parte da teia da vida em que tudo e todos estão interconectados e da qual são interdependentes, em que não há dominação de um ser sobre os demais seres. Considero e defendo que a Educação Planetária é o melhor caminho para efetivarmos o projeto de reconectar humanidade e natureza,

[...] para dar forma à compreensão desses desafios na nova geração de mentes jovens e das elites adultas que hoje tomam decisões de impacto coletivo. A necessidade de nos readaptarmos a um novo ambiente global talvez seja o catalisador de formas criativas de aprendizagem, o desenho de enfoques criativos dos caminhos atuais do desenvolvimento socioeconômico e a construção de respostas coletivas e individuais a esses desafios. Isto requer uma mudança de paradigma (Pérez-Attías, 2021).

Minha defesa da Educação se encontra na esteira das ODS e, mais especificamente, dos Objetivos 4 e 13. Com relação ao primeiro, Educação de Qualidade, visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos e superior de qualidade”, com destaque para a meta de, até 2030,

[...] garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, s/d).

Com relação ao Objetivo 13, tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos, que visa:

Integrar medidas da mudança do clima nas políticas, estratégias e planejamentos nacionais; melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce da mudança do clima; promover mecanismos para a criação de capacidades para o planejamento relacionado à mudança do clima e à gestão eficaz, nos países menos desenvolvidos, inclusive com foco em mulheres, jovens, comunidades locais e marginalizadas (ONU, s/d).

A transformação do atual paradigma passa pelo processo educacional, que requer uma prática constante da hermenêutica da gramática do Antropoceno, ao mesmo tempo em que faculta e efetiva uma experiência integrativa com natureza como encontramos na vida dos povos originários. Constitui uma chave importante para implementarmos um novo modo de educação, planetária ou integral, a compreensão e a sensação de que somos parte da natureza, conforme experiência educacional de A. Krenak (2022, p. 102):

Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela. Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e ter essa experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação.

Assumir nossa responsabilidade ambiental significa nos educarmos a jogar outro tipo de jogo com a natureza. Isso pressupõe que desenvolvamos, desde a infância, a arte de vermos e de atuarmos mais como jardineiros do que como mineradores em relação ao Planeta. É do cultivo de uma postura de reverência, de empatia, em relação à mãe que nos criou que brota e cresce nosso senso de responsabilidade ambiental sem nossa pretensão primeira e apresada de conhecer para usá-la a nosso bel-prazer.

Educação Planetária pelo cultivo da admiração que propicia a responsabilidade ambiental

Do ponto de vista hermenêutico, proponho que a Educação Planetária parta do cultivo do pasmo, da admiração, do encantamento em relação à natureza que encontrei em Aristóteles, em Fernando Pessoa, em Charles Taylor. Proponho que o primeiro passo, urgente e imprescindível, é que o sistema educacional proporcione e patrocine a arte de nos admirarmos e nos reencantarmos, nos moldes da postura de uma criança, diante da natureza. Essa é uma experiência basilar que nos mobilizaria a assumirmos nossa responsabilidade ambiental a curto e a longo prazo.

Parto da proposta de educação ambiental de Flickinger, que sublinha:

[...] a necessidade de se fazer experimentos na educação ambiental, com tal modelo, isto é, de se tentar ler e interpretar o meio ambiente como se fosse um texto, cujo sentido só poderia ser decifrado tendo-se em vista um tipo de questionamento que envolvesse o próprio homem. E para tanto, a história das crises ambientais deveria ser reconstruída como história do íntimo envolvimento entre o homem e o seu ambiente físico-material (Flickinger, 1994, p. 206).

O que sugiro é que a reconstrução da intimidade entre homem e o ambiente passe pelo caminho da admiração e do encantamento que encontrei nos três mencionados autores. Na *Metafísica* de Aristóteles (A 2, 982b 12-19), lemos: “os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração [...] pois quem experimenta uma sensação de dúvida e de admiração reconhece que não sabe”. É da experiência da admiração diante da beleza, da ordem, da complexidade e riqueza da natureza que nascem nossas perguntas sobre sua origem, sua generosidade. Essa experiência cósmica nos mostra a grandeza e o mistério indecifrável da natureza que nos move a compreender nosso lugar e sentido de vida. É da admiração que nasce a compreensão da nossa pequenez e grandeza, e conseqüente gratidão por estarmos vivos e participarmos de uma vida que nos gerou e que nos mantém. A sensação prazerosa de estarmos vivos cresce à medida que cultivamos a admiração pela beleza da natureza e da consciência de que somos parte inseparável dela. Cultivar essa experiência de unidade e a sensação de que não devemos conhecer para dominar apenas nos mobiliza a respeitar natureza como realidade sobre a qual não temos direito de destruir.

Compete, também, ao sistema educacional proporcionar e mobilizar crianças, desde a mais tenra idade, a cultivarem esse senso de admiração para com a natureza. Experiência de unidade que contribuirá para o cultivo de senso de cuidado e de responsabilidade para com a natureza, que nos gerou e que nos mantém vivos.

No poema de Fernando Pessoa, também encontramos indicações da educação planetária que nos conduz ao cultivo da responsabilidade ambiental:

[...] tenho o costume de andar pelas estradas / Olhando para a direita e para a esquerda, / E de vez em quando olhando para trás... / E o que vejo a cada momento / É aquilo que nunca antes eu tinha visto, / E eu sei dar por isso muito bem (Pessoa, 1993).

A realidade nos leva, no geral, de roldão e, por isso, incorporamos um modo de olhar a natureza como se fôssemos separados ou alienados dela; eis por que urge aprimorar nosso olhar para olhá-la, em cada momento, como uma realidade da qual somos parte indistinguível. Quem cultiva um jardim ou uma horta, como é meu caso, experiencia a eterna novidade e a beleza da natureza, e experiencia que não somos donos da vida, visto que ela tem seu movimento próprio. E dar-se *muito bem*, por isso, como diz Pessoa, implica uma sensação de gratidão e uma experiência de união indissolúvel com ela, o que nos leva a cuidar da natureza e a preservá-la.

Na continuação do poema de Pessoa (1993), “sei ter o pasmo essencial / Que tem uma criança se, ao nascer, / Reparasse que nascera deveras [...] / Sinto-me nascido a cada momento / Para a eterna novidade do Mundo”. É esse pasmo ou admiração que os adultos perderam com a modernidade, mas que a educação precisa resgatar e estimular nas crianças. A ciência da *eterna novidade do mundo* nos levará a respeitar e a nos responsabilizarmos por seu futuro e pelo o futuro das próximas gerações. É dessa postura *infantil* que emergirá a consciência de uma visão e postura planetária. É uma educação não pautada mais apenas pelo *cogito ergo sum*, mas pela perspectiva de que “os humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm” (Krenak, 2020, p. 32). Afinal,

[...] se é certo que o desenvolvimento de tecnologias eficazes nos permite viajar de um lugar para outro, que as comodidades tornaram fácil a nossa movimentação pelo planeta, também é certo que essas facilidades são acompanhadas por uma perda de sentido dos nossos deslocamentos (Krenak, 2020, p. 43).

E é nessa atividade de re-conexão com o todo que é a natureza, da qual a postura científica gradativamente nos distanciou, que consiste a proposta da Educação Planetária ou Integral nos termos da *Laudatio Si* (Francisco, 2015).

Charles Taylor, em seu livro *Cosmic Connections: Poetry in the Age of Disenchantment*, sustentou que a vida boa, ou plenitude humana (ou felicidade), está sendo impossibilitada de se efetivar em razão do nosso desencantamento – ou postura instrumental – em relação à natureza. A reconexão com a natureza, ou o reencantamento para com ela, se efetiva pela experiência estética ou poética nos moldes do romantismo, quando a concepção de unidade da realidade se sobrepunha à cisão entre humanidade e natureza. Em sua resenha sobre o livro, Julian Young assim resumiu o escopo da proposta do Taylor:

Charles Taylor é um romântico, e eu também. Ambos acreditamos que o lado negativo do Iluminismo foi, como diz Max Weber, o “desencantamento” do nosso mundo, e que sem encantamento, a vida humana é diminuída. E assim concordamos com os poetas românticos e neo-românticos que a principal tarefa da arte, em particular da poesia, é “reencantar” o mundo (Young, 2024).

A educação, nessa linha, deveria contribuir para cultivarmos o senso e a postura de encantamento com a beleza e a riqueza da natureza sem as lentes da pura avareza sobre ela. Como se percebe, a proposta de Charles Taylor passa pela tonalidade estética; a minha, pela ética que se corporifica na educação para a Responsabilidade Ambiental. A percepção e a sensação de nos encantarmos e assim nos reconectarmos com a Natureza implica, na minha opinião, uma sensibilização e o compromisso de cuidado e conservação da natu-

reza que a responsabilidade comporta. Essa é uma das tarefas próprias da educação planetária que lança luzes sobre esta “cegueira que estamos vivendo no mundo todo”, de modo que, assim, “talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os povos, mas para salvar a nós mesmos” (Krenak, 2020, p. 44), de modo não apenas a contribuirmos para a sustentabilidade planetária, mas para maximizarmos a qualidade de vida de todos os seres e para a construção do nosso bem-estar e da nossa felicidade.

Corroboro a afirmação de Flickinger (1994, p. 202), para quem,

Sem dúvida, uma verdadeira educação ambiental deveria levar-nos à apropriação de nosso meio ambiente enquanto processo de nossa própria auto-apropriação; só assim poderíamos evitar processos de recalque individuais e coletivos em relação à história de nossas interferências na natureza, junto às consequências catastróficas que tais processos provocariam.

Algumas conclusões

Enfim, na direção da uma educação planetária ou integral, “a conclusão ou compreensão de que estamos vivendo uma era que pode ser identificada como Antropoceno deveria soar como um alarme nas nossas cabeças” (Krenak, 2020, p. 46) simplesmente porque ela se caracteriza pelo fato de os seres humanos terem se erigido donos da natureza a tal ponto de a modificarem e de instituírem um ciclo vicioso que está pavimentando sua iminente destruição. Educar implica tomarmos consciência de que “o nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno” (Krenak, 2020, p. 58).

Proponho que a educação planetária, pautada pela experiência do pasmo, da admiração, desde a mais tenra idade, constitua um caminho fundamental para cultivarmos desde cedo o senso de

cuidado e de responsabilidade para com a natureza. Nessa direção, as reflexões de Krenak são muito pertinentes e iluminadoras, pois se erigiram da sua vivência de infância, cuja “conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza” lhe conferiu

[...] o entendimento de que eu também sou parte dela. Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi onde me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e ter essa experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença de outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber percebendo o mundo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação (Krenak, 2022, p. 102).

Trata-se de uma hermenêutica, de uma ecologia e de educação de nível planetário, pois, nas suas palavras,

[...] estamos todos instalados num organismo maior que é a Terra. Por isso dizemos que somos filhos da terra. Essa Mãe constitui a primeira camada, o útero da experiência da consciência, que não é aplicada nem utilitária. Não se trata de um manual de vida, mas de uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias [...]. Isso pode não ter um significado muito prático para concorrer com os outros em um mundo em disputa, mas faz todo sentido na valorização da vida como um dom (Krenak, 2022, p. 103).

De acordo com Krenak (2022, p. 115), para os povos indígenas “a base da educação é feita em fricção com o cotidiano. A eventual liderança de uma criança será resultado da experiência diária de colaboração com os outros, não de concorrência”; as crianças indígenas “aprendem desde cedo é colocar o coração ao ritmo da terra” (Krenak, 2022, p. 117).

Enfim, apresentei e sustentei, aqui, a Hermenêutica, a Educação e a Ecologia sob o diapasão da totalidade ou da reciprocidade integrada entre Humanidades e Natureza. É esse senso de participação, nutrido pela experiência diária da admiração para com ela,

que nos mobiliza a cuidar e a nos responsabilizarmos pela a maximização da qualidade de vida de todos os seres e pela conservação de nossa Mãe Terra.

Referências

- ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Editora Loyola, 2002.
- BARRIOS, Raúl García; MARTÍNEZ, Nancy Merary Jiménez. Antropoceno ou Capitaloceno? *IHU*. jul. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/601014-antropoceno-ou-capitaloceno>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- FLICKINGER, Hans-Georg. O ambiente epistemológico da Educação Ambiental. *Educação & Realidade*, v. 19, n. 2, jul./dez., p. 197-207, 1994.
- FRANCISCO. *Carta encíclica Laudato Si'*. Vaticano, 24 de maio de 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 6 nov. 2024.
- GADAMER, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode*. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1999.
- GADAMER, Hans-Georg. O que é a práxis? As condições da razão social. In: GADAMER, Hans-Georg. *Razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. p. 41-56.
- HAN, Byung-Chul. *Louvor à Terra: uma viagem ao jardim*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- NAIME, Roberto. Antropoceno. *EcoDebate*, 2016. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2016/06/29/antropoceno-parte-23-artigo-de-roberto-naime/>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Objetivos de desenvolvimento sustentável. *Nações Unidas Brasil*, s/d. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- PÉREZ-ATTÍAS, Samuel. O Antropoceno. *IHU*. abr. 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/608774-o-antropoceno>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos – II – O meu olhar é nítido como um girassol. In: PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caeiro*. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993.
- YOUNG, Julian. Book review: Charles Taylor's *Cosmic Connections: Poetry in the Age of Disenchantment*. *Society*, jul. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12115-024-01003-6>. Acesso em: 6 nov. 2024.



Desde Gadamer: realidade sonora e compreensão

Raimundo Rajobac

1

Quando Gadamer, considerando o todo de seu projeto filosófico, buscou analisar a estrutura da pergunta e resposta no acontecimento da compreensão, um de seus pressupostos foi que proposições, enunciados ou declarações, sempre que se mostram, orientam a perguntas possíveis. Daí por que o diálogo vivo, o diálogo hermenêutico, passa a ocupar lugar central na novidade filosófica alcançada pelo hermeneuta. É a dialética que se desvela na relação entre pergunta e resposta que constitui o ponto central das experiências da arte, da história e da linguagem. Posta dessa forma, a questão do método se apresenta e busca fazer frente criticamente a perspectivas arraigadas e a métodos que se pretendem absolutos. Assim, se, como afirma Gadamer, é preciso demonstrar “[...] quan-

to acontecer atua em toda compreensão” (GW1, 3/2015, 32)¹, recai como exigência tratarmos o fenômeno da compreensão no âmbito da reabilitação da pergunta, posto que estamos sempre desafiados pela alteridade, pelo incompreensível. Dessa forma, temos rapidamente exposto o problema hermenêutico e filosófico enfrentado pelo teórico, o que nos permite visualizar os alcances críticos da hermenêutica nas diversas áreas do conhecimento, do século passado a nossos dias.

2

Consideremos pois, que o compreender e o interpretar não se resumem a uma relação com o universo de busca de entendimento de proposições e enunciados. Em maior profundidade, tais fenômenos constituem o todo de nossa experiência de mundo. Compõem “[...] o modo como experimentamos uns aos outros, [...] as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência [...], é isso que forma o universo verdadeiramente hermenêutico” (GW1, 3/2015, 32).

A experiência do diálogo vivo apresenta-se, portanto, como núcleo do projeto de uma hermenêutica filosófica, uma vez que a fusão de horizontes, no fenômeno da compreensão, determina-se também como acontecer e produção de linguagem. Nesse sentido, a essência da relação dialógica, o significado que ganha nesse contexto a reabilitação da pergunta, do dizer e deixar dizer, surgem como caráter de linguagem, próprio do diálogo e, por sua vez, constitutivo do fenômeno hermenêutico. Essas considerações se revelam a nós como importantes nas trilhas do argumento que será desenvolvido neste ensaio. O que podemos também considerar nos ajudará não apenas

¹ Todas as citações do texto de H.-G. Gadamer consultados nas Obras Completas (Gesammelte Werke) indicarão a sigla GW, seguida no número do volume e página. Após a barra (/) será indicado ano e página da tradução para o português que consta nas referências finais.

a propor um caminho interpretativo para o problema da compreensão em Gadamer, mas a visualizar os alcances para o âmbito da filosofia da educação.

3

Que significa tematizar o problema da realidade sonora (*Klangwirklichkeit*), ou do soar (*Erklingen*), no contexto da hermenêutica gadameriana? Num primeiro momento, significa considerar que a experiência da música, do sonoro, em chave hermenêutica, desvela a experiência do ouvir no acontecimento da compreensão, que, por sua vez, constitui a dialética da pergunta e da resposta. Assim, nos encontramos em meio ao problema gadameriano a respeito do fenômeno da compreensão, e, de forma mais ampla, aos problemas do método, da epistemologia e da teoria da ciência. Lemos em *Texto e interpretação* (1984): “[...] assim também a realidade sonora das palavras e do discurso está intimamente unida com a comunicação de sentido” (GW2, 353/2002, p. 407). Ao recorrer ao diálogo com o texto literário, o hermeneuta refere-se à autopresença que a palavra adquire ao não se limitar “[...] a tornar presente o que é dito, mas [apresentar] a si mesma em sua realidade sonora” (GW2, 353/2002, p. 407). Nessa perspectiva, na linha dos argumentos apresentados anteriormente, buscaremos com este ensaio apresentar a produtividade da noção de realidade sonora como constitutiva do fenômeno da compreensão e do todo da nossa experiência sonora de mundo.

4

Compreensão e reprodução passam a se imbricar dialeticamente na relação com a noção de leitura, esta que, por sua vez, não deve ser determinada apenas pelo sentido eminente da palavra.

Para Gadamer, na leitura nos deparamos com a forma efetiva (*Volzugform*) do encontro com a experiência da arte, não se limitando apenas ao texto. Nesse contexto, realidade sonora coincide com reprodução sonora. Esse argumento se desdobra em *Entre fenomenologia e dialética – Tentativa de uma autocrítica* (1985), a qual determina-se ao pôr

[...] em questão uma nova realização na matéria sensível das sonoridades (*Klänge*) e sons (*Töne*) – e, com isso, algo como uma nova criação (*Schöpfung*). É evidente que uma reprodução quer fazer aparecer a obra autêntica. Assim ocorre com o drama representado no palco, com a música [ao soar] (*Erklingen*); e é com razão, segundo me parece, que esta reprodução viva (*lebendige Reproduktion*) receba o nome de interpretação. Por isso, deve-se manter a caracterização comum de interpretação, tanto no caso da reprodução como no caso da cultura da leitura. Reproduzir é também compreender, mesmo que seja mais do que isso. Não se trata de uma criação completamente livre, mas simplesmente daquilo que tão bem expressa a palavra “apresentação” (*Aufführung*), por meio da qual a compreensão de uma obra consolidada eleva a uma nova realidade (GW2, 17-18, 2002, p. 26-27).

Das questões anunciadas na citação acima, interessa-nos considerar que o compreender também se consuma na reprodução sonora, na qual encontramos a realização de novos fenômenos sensíveis.

5

O exemplo da música apresenta-se, portanto, em sua peculiaridade principalmente no que se mostra na relação entre ler e reproduzir. Se reconhecemos nos fenômenos sonoros aquela experiência que não se restringe à leitura da grafia musical, notamos não apenas as diferenças em relação à literatura, mas, sobretudo, as exigências apresentadas ao compreender: as quais expandem-se a partir dos processo de realização da obra de arte sonora ou musical. Gadamer enfatiza essa questão ao nos recordar que, na Antiguidade, o recitador (*Vorsänger*) integrava, em seu papel, essa

experiência sonora; e, da mesma forma, o Drama que em sua origem era concebido não apenas para leitura, mas para encontrar sua realização sonora no palco. Acontece que, no que concerne à produção de sentido, a música em sua realidade sonora “[...] tem que ser criada, e o ouvinte tem que participar de certo modo” (GW2, 17/2002, p. 27). Assim, o soar (*Erklingen*) e a reprodução viva (*lebendige Reproduktion*) apresentam-se como componentes do que neste ensaio destacamos como realidade sonora: dimensão determinante ao universo hermenêutico e ao acontecer que perpassa o fenômeno da compreensão.

6

No recurso a Dilthey, em *O Problema da história da filosofia alemã mais recente* (1943), nos são apresentados os esforços que conduziram seu trabalho de fundamentação de uma filosofia a partir da estrutura interna da compreensão. Encontramos, nesse contexto, na pergunta sobre o trabalho da vida na formação dos pensamentos, o acontecimento da compreensão como realidade sonora. Se, por um lado, compreender não remete apenas a um procedimento da ciência histórica, por outro, deve remeter ao que determina fundamentalmente os seres humanos. É para nos mostrar que a compreensão da história se ergue também a partir do meio (*Mitte*) que, numa perspectiva romântica, o exemplo da música é tomado por Dilthey:

É verdade que uma melodia é uma sequência de tons (*Tönnen*) singulares; no entanto, a configuração da melodia (*Gestalt der Melodie*) não se constrói como se ela passasse a existir apenas com o ressoar (*Erklingen*) do último tom (*Tones*). Antes, há também aqui, temas (*Motive*) significativos (*bedeutungsvolle*) de cujo centro a estrutura (*Aufbau*) do todo (*Ganzen*) se realiza (*vollzieht*) e congrega uma unidade (*Einheit*). Também a compreensão da história é de tal maneira, uma compreensão a partir do meio (*Mitte*) (GW2, 31/2002, p. 42).

O fenômeno sonoro que constitui o fluxo temporal da melodia torna-se determinante ao evidenciar, para o projeto filosófico de Dilthey e para a ciência histórica, o entendimento de que o que surge como totalidade na experiência do tempo coincide em absoluto com o que se consoma na história em direção a qualquer presente. De outra maneira, a exemplo de como se desdobra sonoramente a melodia na música, indica também poder partir de centros diversos e de suas significações centralizadoras.

7

A experiência do sonoro orienta ao todo de nossa experiência de mundo, que se manifesta no fenômeno da linguagem. Nesse sentido, o fenômeno do ritmo surge, em *A natureza da coisa e a linguagem das coisas (Dinge)* (1960), como “[...] em si mesmo, um momento estrutural de todo fenômeno da linguagem” (GW2, 74/2002, p. 92). Ao interpretar a análise psicológica empreendida por Richard Hönigswald, o hermeneuta expõe a intrínseca relação entre o ser e a alma como lugar no qual encontra-se a experiência de movimento que constitui o ritmo. A análise desenvolvida nos mostra que a sequência rítmica não representa, *per se*, o ritmo próprio dos fenômenos. Com toda a uniformidade possível de ser estruturada, o fenômeno amplia-se à medida que nos damos conta de que se trata de ouvir internamente: “ou melhor, quando se pretende que a sensibilidade perceba uma sequência uniforme, não apenas pode como deve acabar surgindo uma tal ritmação” (GW2, 74/2002, p. 92). Assim, a sequência acústica, que na experiência do tempo é levada a cabo, caracteriza, no âmbito de nossa compreensão, uma percepção ritmizante.

8

Do exposto até este momento, o que pretende manter a coerência com os objetivos deste ensaio, a saber, investigar em Gadamer a dialética entre realidade sonora e compreensão e, de forma mais ampla, explicitar de que maneira o problema da música e do sonoro podem surgir em chave hermenêutica, considerando o projeto mais amplo do hermeneuta; cabe-nos interpretar tal problemática como apresentada em *A histórica do conceito como filosofia* (1970). Suponho podermos encontrar, uma definição capaz de nos ajudar na articulação de um problema sonoro-musical na obra do filósofo. Sabemos o quanto é determinante a manutenção da relação e a pertença da palavra com a dinâmica viva da linguagem. Toda nossa atenção ao âmbito da vida da linguagem é o que define a formação dos conceitos. Assim, não deve significar esclarecimentos históricos de conceitos individuais, mas, sobretudo, estar atento à produção de conhecimento que surge em lugares de fraturas no uso da linguagem. Nesse contexto, é preciso estar para além do que é dado prévio da experiência, como acontece nas ciências empíricas. Entra em jogo, neste momento, o todo de nossa experiência de mundo que se dá na linguagem, de modo que “a demonstração histórico-conceitual pode liberar a expressão filosófica da rigidez escolástica e recuperá-la para a virtualidade do discurso vivo” (GW2, 90/2002, p. 110).

9

A tarefa que recai na forma como tais problemas se colocam nos exige partir em direção à palavra da linguagem como superação da radicada posição histórica em relação à palavra conceitual. Esse movimento pode nos permitir trilhar novamente o caminho, em sua novidade, à palavra conceitual. Lemos em Gadamer:

Nesse caso, a filosofia é igual à música. [...] Só se pode chamar de música à formulação que mostra também os harmônicos com tudo o que estes podem produzir de novos efeitos sonoros e a nova capacidade expressiva dos sons. É o que ocorre também no pensamento filosófico. As conotações das palavras por nós utilizadas permitem a presença da infinitude da tarefa do pensar, isso que é propriamente filosofia para nós e somente a partir do que ela se deixa cumprir – com todas as limitações. Por isso o pensar filosófico individual e coletivo deve quebrar a rigidez dos assim chamados conceitos químicos puros (GW2, 90/2002, p. 110-111).

A citação acima anuncia questões diversas no que diz respeito aos alcances críticos da hermenêutica gadameriana. Para nós, em específico, o movimento em direção à linguagem viva, de um lado, restabelece o papel que a dialética da pergunta e da resposta adquire no todo de tal projeto. De outro, a analogia entre música e filosofia expõe nosso interesse argumentativo, ao passo que a ideia de novos efeitos sonoros e capacidade expressiva dos sons nos orientam ao que se denomina realidade sonora.

10

Discutir realidade sonora e compreensão, como temos podido ler no decorrer deste ensaio, tematizada diretamente o problema da interpretação para fins de nossos objetivos. O que podemos considerar reprodução ou execução de qualquer arte sonora exige compreender a obra manifesta na verdade de seu conteúdo e presença. A obra que se impõe em sua presença e realização põe em foco a tarefa hermenêutica do intérprete. Em nosso caso, o intérprete capaz de dialogar e de chegar à compreensão da alteridade em sua linguagem e idioma. Essa perspectiva surge em *Réplica à Hermenêutica e crítica da ideologia* (1971), principalmente como crítica a Apel: seu entendimento de que, na experiência da música ou das linguagens do teatro, o que transcorre é uma reanimação da música a partir de uma aplicação de sentido consciente. Quando o exemplo da música é buscado em A

hermenêutica como tarefa teórica e prática (1978) a analogia recai sobre as pretensões de interpretações corretas nas questões jurídicas e aplicações da lei. Pontua, portanto, novas realidades que ultrapassam a mera compreensão em sentido jurídico e põe em crítica a dialética entre universalidade e particularidade de casos concretos.

11

Tomar a experiência do legislador e a aplicação da lei como exercício interpretativo, para nossos fins, encontra em Gadamer uma novidade no que diz respeito à experiência sonora. Precisamente quando, em sequência, lemos:

[...] acontece o mesmo com as artes reprodutivas, nas quais se transcende a obra dada, sejam notas musicais ou um texto dramático, à medida que a interpretação cria e estabelece novas realidades (GW2, 310/2002, p. 359).

A referência tomada indica toda representação pretendida a partir da obra original, que por sua vez, constitui-se em propostas interpretativas, cuja realidade afere-se, sobretudo, em sua realidade sonora. Tal como no caso do texto jurídico, no caso da música é possível que se pretenda uma interpretação original e adequada; contudo, como é da natureza da arte sonora se pôr em movimento em sua representação, o posto à frente não se restringe a um ponto de vista objetivista, mas à possibilidade de inúmeras interpretações possíveis:

[...] é por isso que, especialmente no caso da música, falamos de interpretação de uma obra pelo executante. Creio que a aplicação da lei num caso particular implica, de modo análogo, um ato interpretativo (GW, 311/2002, p. 360).

12

O acontecimento da compreensão revela-se também no que concerne a sua realidade sonora, uma vez que no âmbito de tal rea-

lidade encontramos no universo da produção de sentidos, cujo conceito de interpretação recoloca-se para além do pretendido pelo âmbito objetivista comum às ciências da natureza. Quando apresentado em *Texto e interpretação* (1984), temos novamente a história da palavra apresentada. O que entendemos como “texto”, na polissemia de seu significado nas diversas línguas, bem como em teorias modernas que vão da doutrina eclesial, literatura e ciências jurídicas, centra-se em suas diferenças possíveis. Nessa perspectiva, outra experiência natural diz respeito ao

[...] uso natural da palavra “texto” em relação com a música. Aqui o texto é para o canto, para a interpretação musical das palavras, e nesse sentido não é algo prévio à música, como algo desligado da realização do canto (GW2, 340/2002, p. 392).

Essa experiência sonora é referida à codificação de Justiniano, no contexto do direito romano, na qual a discussão principal deu-se a respeito da distinção entre texto legal e o caráter discutível de sua interpretação.

13

Para os fins pretendidos para este ensaio, cabe-nos considerar que a explicitação em chave hermenêutica da música e do sonoro nos conduz a considerar a potência da noção de realidade sonora e sua determinação para expansão de nosso entendimento a respeito do fenômeno da compreensão em Gadamer. Pode ser também, para nós novidade, explorar a experiência do sonoro na lógica mais ampla do projeto do hermeneuta, que, ao perpassar arte, história e linguagem, nos direciona ao diálogo vivo que se realiza no dizer e no deixar dizer, como dimensão fundamental do universo hermenêutico. Ao colocarmos essa discussão no âmbito da experiência sonora, temos o modo de ser do estético que, como jogo, transforma-se

em configuração. O que, por conseguinte, justifica a representação atrelada à realização e à execução da obra sonora. Assim, temos “na reprodução a temporalidade específica do ser estético [que em sua realidade sonora] [...] ganha existência como um fenômeno independente e distinto” (GW1, 139/2015, p. 193). O soar manifesta-se como dimensão de nossa experiência de mundo, que, entre outras tarefas, exige-nos abertura ao ouvir.

14

Ao que se propõe criticamente a filosofia da educação, o debate sobre realidade sonora e compreensão põe em foco a dialética da pergunta e resposta: do diálogo vivo. É também a relação que se dá entre perguntar e compreender, dimensão central da experiência hermenêutica, posto que o soar como conceito caracteriza a linguagem que permite que algo venha à fala, exigindo necessariamente a existência do interlocutor. Essa perspectiva relacional caracteriza-se também como dialógica. E, no sentido do que podemos compreender como diálogo hermenêutico, nos referimos à conversação que gera linguagem comum: “como dizem os gregos, existe ali alguma coisa que foi colocada no meio, na qual participam o interlocutores e sobre o que eles se alternam mutuamente” (GW1, 384/2015, p. 493). Contra a noção de diálogos diretivos em sentido escolástico, e mesmo metodologicamente determinado, como pretendem as ciências da natureza, o diálogo vivo, que vem em sua realidade sonora à palavra, pode possibilitar à pedagogia e à filosofia da educação condução crítica dos processos formativos e de aprendizagem. Como conclusão, esta e outras possibilidades interpretativas encontram sentidos pedagógicos quando realidade sonora e compreensão são tomados como objeto de investigação no contexto da hermenêutica gadameriana.

Referências

GADAMER, H.-G. Hermeneutik I – Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: *Gesammelte Werke*. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1990. v. 1.

GADAMER, H.-G. Hermeneutik II – Wahrheit und Methode: Ergänzungen. In: *Gesammelte Werke*. Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1993. v. 2.

GADAMER, H.-G. Begriffsgeschichte als Philosophie [1970]. In: GADAMER, H.-G. *Hermeneutik II – Wahrheit und Methode: Ergänzungen*, Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1993. G. W. Bd. II, p. 77-91.

GADAMER, H.-G. Das Problem der Geschichte in der neueren deutschen Philosophie [1943]. In: GADAMER, H.-G. *Hermeneutik II – Wahrheit und Methode: Ergänzungen*, Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1993. G. W. Bd. II, p. 27-36.

GADAMER, H.-G. Die Natur der Sache und die Sprache der Dinge [1960]. In: GADAMER, H.-G. *Hermeneutik II – Wahrheit und Methode: Ergänzungen*, Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1993. G. W. Bd. II, p. 66-76.

GADAMER, H.-G. Hermeneutik als theoretische und praktische Aufgabe [1978]. In: GADAMER, H.-G. *Hermeneutik II – Wahrheit und Methode: Ergänzungen*, Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1993. G. W. Bd. II, p. 301-318.

GADAMER, H.-G. Replik zu Hermeneutik und Ideologiekritik [1971]. In: GADAMER, H.-G. *Hermeneutik II – Wahrheit und Methode: Ergänzungen*, Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1993. G. W. Bd. II, p. 251-275.

GADAMER, H.-G. Text und Interpretation [1983]. In: GADAMER, H.-G. *Hermeneutik II – Wahrheit und Methode: Ergänzungen*, Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1993. G. W. Bd. II, p. 330-360.

GADAMER, H.-G. Zwischen Phänomenologie und Dialektik – Versuch einer Selbstkritik [1985]. In: GADAMER, H.-G. *Hermeneutik II – Wahrheit und Methode: Ergänzungen*, Tübingen, DE: Mohr Siebeck, 1993. G. W. Bd. II, p. 3-23.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método I: Traços de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/São Francisco, 2015.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método II: complementos e índices*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.



Sobre a incapacidade para o diálogo e seus desdobramentos à experiência formativa: reflexões hermenêuticas em tempos de redes sociais digitais

Vanderlei Carbonara

Tratar de questões vinculadas às sucessivas mudanças tecnológicas das últimas décadas é tarefa que requer atenção à possível efemeridade que pode marcar o próprio discurso. Quando o objeto analisado está em processo constante de mudança, não é de surpreender que o discurso sobre esse mesmo objeto também se torne obsoleto em pouco tempo. Ciente dessa limitação, proponho-me a explorar alguns comportamentos sociocomunicativos decorrentes do uso de tecnologias de informação e comunicação, sem a pretensão de ater-me às questões técnicas a elas inerentes.

Assim, proponho um exercício de possível atualização de algumas situações próprias da terceira década do século XXI em relação

ao que Gadamer, em artigo de 1971, caracteriza como incapacidade para o diálogo. Trata-se, em especial, de uma reflexão filosófica sobre o diálogo, com a finalidade de analisar suas implicações à formação humana, tendo os comportamentos sociocomunicativos como contexto observado. Ao longo da reflexão, eu apresentarei uma avaliação sobre as implicações de mudanças comportamentais e tecnológicas em relação aos modos de estabelecer relações sociais e pedagógicas em contextos educacionais.

No referido artigo – que será devidamente apresentado mais adiante, neste texto –, Gadamer (1971) descreve experiências com inovações tecnológicas da década de 1960 e durante a transição para a década de 1970. Inspirado no filósofo, trago, aqui, um olhar para algumas dessas experiências que são expressivas no contexto de meados da década de 2020. Inicialmente, convido o leitor a me acompanhar num relato descritivo de uma situação hipotética, a qual utilizo como analogia a muitas situações reais bem conhecidas.

Imagine a seguinte cena, que é comum para um conjunto significativo de pessoas: um breve alerta sonoro ou uma sutil vibração atraem o olhar para o dispositivo móvel que o indivíduo habitualmente carrega consigo; o ícone do aplicativo de mensagens notifica o recebimento de um áudio; ao acessá-lo, ouve-se um recado de cerca de 40 segundos – reduzido em seu tempo pela programação prévia para que todas as mensagens sonoras sejam reproduzidas em velocidade acelerada. Após isso, o indivíduo que recebeu a mensagem envia uma gravação de áudio com duração similar à do remetente; não muito tempo depois, o primeiro ato se repete com nova mensagem do remetente original. Essa descrição inicial pode ainda ser expandida para incluir um conjunto de pessoas cadastradas num mesmo grupo desse aplicativo. Ou seja, o que era uma comunicação direta entre duas pessoas poderá ser expandido com o

encaminhamento desse conteúdo a terceiros, que não participaram da comunicação inicial. Nesse caso, muito provavelmente teríamos uma ênfase sobre a objetificação de qualquer conteúdo compartilhado: eventuais mensagens, inicialmente enviadas a um destinatário específico, quando retiradas do seu contexto original, podem passar a circular como registro de algo que se queira propagar ou até mesmo desqualificar.

Ainda que essa seja uma cena corriqueira, que a muitos não cause qualquer estranhamento, ao fazermos um exercício de distanciamento (deixar em suspenso), algumas questões poderão ajudar a explorar o relato. Uma questão possível: se duas pessoas desejam interagir sobre um determinado assunto, por que optam pelo envio de mensagens fracionadas em vez de realizarem uma conversa simultânea? Outra questão: ao enviar um áudio gravado para que seja ouvido por outrem, o quanto isso implica estar disposto a ouvir uma resposta? A questão principal: quanto realmente importa, nessa comunicação, o acontecimento dialógico como encontro entre pessoas, quer seja com ideias convergentes, quer seja com ideias até mesmo antagônicas?

No artigo *A incapacidade para o diálogo*, de 1971¹, que aqui se toma por referência para um desdobramento da reflexão, Gadamer põe em questão as mudanças comportamentais na comunicação decorrentes das transformações tecnológicas vivenciadas. Se, na transição entre as décadas de 1960 e 1970, na Alemanha, Gadamer já chamava a atenção para o impacto das transformações geradas pela popularização do telefone, tanto mais essas transformações

¹ Em uma conferência radiofônica – e sua respectiva primeira publicação em 1971 –, Gadamer apresentou ao público suas considerações sobre *A incapacidade para o diálogo*. Esse texto, posteriormente, veio a integrar o segundo volume de suas *Obras Reunidas – Verdade e Método II*, como temos acesso em língua portuguesa (citado em sua edição de 2002 da Editora Vozes).

tecnológicas terão impactos nas décadas seguintes, especialmente nos dias atuais.

Na ocasião, o próprio autor já admitia que essas transformações ainda estavam em estágio inicial. Nessa conferência, Gadamer chega a fazer um certo exercício futurístico. Após descrever salas de jantar de residências de luxo, onde cada pessoa tem um aparelho de televisão para assistir ao que lhe convém, o autor nos convida a imaginar um cenário em que “possamos nos equipar com óculos que já não nos permitem ver além deles, onde vejamos só televisão” (Gadamer, 2002a, p. 252). O autor ainda compara ao fato de que, em seu tempo, já existiam aparelhos de reprodução de músicas para uso individual. Não cabe analisar, nesse contexto, se foi Gadamer o precursor da ideia de óculos de realidade virtual. O importante é atentarmos à preocupação do filósofo para com um tipo de desenvolvimento tecnológico que impacta na redução do tempo de conversação entre as pessoas.

Se no texto de 1971 o autor vale-se da tecnologia do telefone para apontá-la como responsável pelo prejuízo à zelosa tradição epistolar – em que uma comunicação primorosamente escrita foi substituída por outra baseada na espontaneidade da conversa prolongada –, os desafios da terceira década do século XXI talvez já nos tornem saudosistas da conversa telefônica em tempo real. A comunicação mais usual em aplicativos de mensagens baseia-se em breves textos, gravações de áudios e compartilhamento de mídias (fotos e vídeos em especial), os quais são cristalizados como *ditos* que podem ser reencaminhados diversas vezes, sem guardar qualquer vínculo com seus contextos originais. Esse uso cristalizado de conteúdos encaminhados ocorre, não raras vezes, à revelia do propósito do autor da mensagem.

Não raras vezes se recebe um arquivo de áudio acompanhado do aviso: “estou te encaminhando esta mensagem de cicrano para [...]” – complementado com algum propósito ou finalidade. Portanto, o que fora o dizer original de uma relação de conversação em outros formatos de comunicação agora está capturado por uma objetificação que torna o dito um utensílio, um produto, do qual se pode dispor de diferentes modos. O registro de algo dito tornado objeto faz com que o autor também seja aviltado em sua subjetividade.

Não se pode deixar de considerar que, há séculos, ao menos desde a invenção da escrita, os registros comunicativos são tomados como algo que pode ser objeto de análises e interpretações das mais diversas. Na Antiga Atenas, Sócrates já havia manifestado suas ressalvas em deixar escritos por temer que as interpretações decorrentes desses registros os afastassem dos contextos dialógicos originais. Porém, considerada toda a elaboração construída a partir da recepção de textos ao longo da tradição, não caberá aqui generalizar toda a forma de registro como vilipêndio à autoria.

A própria hermenêutica se desenvolveu sob a égide do cuidado na recepção mais produtiva dos registros escritos. A descrição específica a um certo tipo de uso de comunicação mediada por aplicativo de mensagens reporta a algo peculiar e que não pode ser ampliado de modo indiscriminado a outras tecnologias, como o livro. Nesse caso, o que ocorre – não determinado pela tecnologia em si, mas resultante do contexto de seu uso – é alguma equivalência entre a excitabilidade do comportamento de consumo com vistas à satisfação efêmera e à busca pelo mesmo tipo de satisfação nas relações humanas mediadas por tecnologias de comunicação.

O conjunto de redes sociais digitais concebidas sob algoritmos que identificam satisfação e insatisfação dos usuários acabam por direcionar muitas dessas pessoas a uma busca constante por novi-

dades que se esgotam rapidamente para darem lugar a novos estímulos. Assim como a excitação via consumo acaba por exigir substituições cada vez mais aceleradas de um prazer por outro, a mesma lógica, deslocada para a comunicação mediada por tecnologias, faz com que cada mensagem seja recebida tal como se fosse mais um artefato para a própria satisfação.

E nessa forma de relação com o mundo, centrada na satisfação do indivíduo, há uma tendência de que quase tudo que cruze seu horizonte fique num ponto de não retorno – numa analogia com a descrição astronômica dos buracos negros – e acabe apropriado como fonte de prazer. É com essa visão de mundo centrada no consumo e na satisfação que registros comunicativos agora são apreendidos e objetificados. Diferentemente da experiência com o livro, na tradição, em que o autor permanece em destaque quando da análise e da interpretação do texto, no consumo de mensagens instantâneas a autoria ou é desconsiderada ou é capturada como objeto de manipulação.

O intuito, ao trazer ao debate essas considerações sobre alguns modos de comportamento no uso de aplicativos de mensagens instantâneas e demais redes sociais digitais, é especular sobre um possível desdobramento do que Gadamer trata como incapacidade para o diálogo. Gadamer refere como “brutalidade do molestar e ser molestado” (2002a, p. 244) as situações invasivas que, no contexto da conferência mencionada, eram as longas chamadas telefônicas. Algo equivalente, na atualidade, pode ser observado num conjunto de outros meios de comunicação que invadem a privacidade dos indivíduos e usam de recursos diversos para manipular comportamentos.

Ocupar-se da incapacidade para o diálogo possibilita distinguir, entre formas possíveis de comunicação, modos mais e menos

profícuos de lograr êxito numa relação dialógica autêntica. Se, em seu texto, Gadamer guarda para os parágrafos finais a descrição do que caracteriza a incapacidade para o diálogo, aqui partiremos desde já dessas mesmas características para, na sequência, avançarmos para a reflexão sobre as condições de incapacidade para o diálogo que afetam contextos educacionais e experiências formativas.

Em questão não está a negação de colocar-se numa relação comunicativa, mas eu quero destacar modos de conversação que se estabelecem sem que se possa reconhecê-los como diálogos autênticos. Assim, estamos tratando da “incapacidade para o diálogo que não se reconhece como tal” (Gadamer, 2002a, p. 250). O relato descritivo sobre conversas mediadas em aplicativos de mensagens em que há trocas de áudios gravados apresenta uma ação comunicativa direta entre sujeitos que se dispõem à interação entre si. Claramente, há a intenção de comunicar algo a alguém. O ícone com dois tiques azuis (ou qualquer substituto seu na transição tecnológica) muitas vezes é ansiosamente aguardado pelo emissor da mensagem, que quer se certificar de que o destinatário de fato acessou o conteúdo comunicado. Observe-se que, nesse caso, a ênfase está sendo dada à intenção de quem envia a mensagem e pretende ser compreendido. O outro, aquele que recebe a mensagem, está sob a supervisão do emissor: ou seja, num primeiro momento, este monitora se aquele recebeu e acessou a mensagem; num segundo, se o destinatário responder à mensagem, o emissor passa a supervisionar se o conteúdo da resposta revela correto entendimento do que foi comunicado. Caso chegue uma resposta que dê motivos para supor que a primeira mensagem não foi adequadamente entendida, então novo envio provavelmente terá conteúdo com maior pretensão de clareza e objetividade em sua explicação, talvez contendo alguma admoestação ao estilo “você não entendeu o que eu quis dizer”. Está

claro, então, o intuito de agir sobre a consciência do outro de modo a assegurar um entendimento correspondente à intenção do primeiro comunicante.

Sobre isso, Gadamer (2002a, p. 250) faz a seguinte admoestação: “a pessoa não vê essa incapacidade em si mesma, mas no outro”. Essa incapacidade para o diálogo está diretamente relacionada à primazia do sujeito que, a partir da consciência, relaciona-se com o mundo e com os outros. Trata-se, portanto, de uma incapacidade subjetiva. A concepção de que há algo a ser dito e entendido em si, que se toma como tendo que ser o resultado de uma ação comunicativa, impõe-se como condicionante que inviabiliza a possibilidade de participação do outro na conversação de qualquer outro modo que não o determinado previamente. Diferentemente, entrar no diálogo com o outro implica, em algum grau, um descentramento; ou seja, sem sair de si não há como dispor-se ao outro. “Nesse sentido, ‘incapacidade para dialogar’ é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro” (Gadamer, 2002a, p. 250). Trata-se de uma incapacidade para ouvir algo distinto da própria expectativa. Nessa incapacidade, independentemente do que seja o dizer de outrem, a recepção será sempre de um dito previamente condicionado.

Isto é, ao que o outro comunicar, sempre haverá uma determinação prévia que permitirá corrigir a rota do discurso para a intenção original, como ocorre em expressões do tipo: “quando você diz isso, então você quis dizer que [...]”. Esse tipo de expressão evidencia a pretensão de controle sobre a consciência do outro. Ou seja, mais do que ouvir o que outro tem a dizer, ouve-se a si mesmo na comunicação do outro. O que está em questão, nesse exercício reflexivo, é a ausência de abertura ao outro. A atenção, portanto, não se

dirige à eficiência da técnica empregada, mas à disposição de quem se coloca na relação comunicativa mediada pelas tecnologias descritas. Considerando a ausência de abertura, eu retomarei o tema mais adiante e dedicarei algumas linhas ao aspecto central que a abertura assume na concepção hermenêutica de diálogo.

Por ora, retomarei aspectos do relato descritivo sobre a troca de mensagens por aplicativo para explorar mais alguns desdobramentos. Do ponto de vista tecnológico, passamos a ter a possibilidade de enviar e receber comunicados em diferentes formatos, manter o registro de cada mensagem e, ainda, supervisionar o acesso do destinatário dos conteúdos. Do ponto de vista comportamental, temos a crescente tendência de estender cada vez mais a satisfação obtida pelo consumo de produtos ou serviços a outras formas de relação com o mundo e com as pessoas. Some-se a isso o aceleração dos processos sociais que tendem a naturalizar a realização de tarefas que se sucedem tão rapidamente a ponto de fazer parecer obsoleta uma ação ou um processo ainda em curso.

Quando essas três dimensões convergem – as tecnologias de comunicação digital, o comportamento de consumo e a aceleração social – temos como resultado uma excitabilidade que flerta com a estrutura do vício. Assim como o indivíduo que se vicia já não é mais capaz de tomar o distanciamento crítico do que lhe produz satisfação, a comunicação acelerada e controladora mediada pelas tecnologias digitais faz seu usuário tornar-se um indivíduo incapaz de descentrar-se para ouvir o outro sem previamente determinar alguma condição de recepção. Assim, os mesmos recursos que permitem ampliar as relações comunicativas muitas vezes estão capturados num falatório tão intenso que acaba por ensurdecer quem quer comunicar. Assim se mostra o paradoxo da incapacidade para o diálogo potencializado pela mais promissora rede de comunicação já estabelecida.

A incapacidade para o diálogo em contextos educacionais a partir das mudanças comportamentais decorrentes das redes sociais digitais

Neste momento, eu quero orientar a digressão feita a partir do relato descritivo de uso de aplicativo de mensagens e o problema da incapacidade para o diálogo com vistas a uma reflexão sobre suas implicações no processo formativo. Não são poucas e não estão circunscritas aos tempos atuais as situações que desafiam a relação pedagógica a superar a incapacidade para o diálogo. O próprio Gadamer, no texto já em análise, de 1971, aponta a lógica explicativa e o caráter teleológico da relação entre ensinar e aprender como um fator desafiador. Ao menos três características marcantes da relação pedagógica impõem-se como incapacidade para o diálogo, segundo Gadamer. A primeira ocorre por conta do caráter didático-explicativo: “[a]quele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos” (Gadamer, 2002a, p. 248). A segunda se refere à própria objetividade da ciência moderna: “sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica” (Gadamer, 2002a, p. 248). A terceira característica se refere aos ambientes com grande número de pessoas envolvidas: “na situação de ensino, quando esta ultrapassa a intimidade de um pequeno círculo, reside uma dificuldade intransponível para o diálogo” (Gadamer, 2002a, p. 248-249).

Diante disso, constituir uma dialogicidade autêntica num ambiente educacional já é em si um desafio bastante significativo. Felizmente, as transições pedagógicas de modelos representacionistas para experiências formativas que não se estruturam a partir de

uma teleologia da aprendizagem permitem vivenciar outros contextos educacionais que atenuam, em parte, algumas das incapacidades para o diálogo até aqui mencionadas. Essa referência a transições pedagógicas não deve ser recebida como um elogio a toda e qualquer nova tendência em educação. Ao contrário, nos tempos atuais, temos convivido com modelos pedagógicos de grande expressão objetivista e que seguem estruturados em perspectiva representacionista, especialmente aqueles centrados em competências e habilidades. Nesses casos, a incapacidade para o diálogo amplia-se ainda mais. As transições a que me refiro ocupam-se em experiências formativas mais originais, que não se valem de metodologias fechadas e classificações objetivas dos processos de aprendizagem. Algumas, inclusive, são bastante antigas. O importante é manter a atenção às experiências formativas, de modo que nem recaiam no cientificismo positivista, nem se sustentem em representações como correspondência entre ideia e realidade.

Mas quero referir o contexto de uso dos aplicativos de mensagens e outras redes sociais digitais como mais um elemento que chega ao contexto educacional impondo-se como fator de incapacidade para o diálogo. Cabe dizer que é desejável que os ambientes educacionais sejam beneficiados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, uma vez que possibilitam acessar diversos recursos de consulta e de trabalho em rede. Entretanto, essas tecnologias estão fortemente vinculadas à captura de crianças e jovens a modos de vida acelerados, tornando-os reféns de satisfações que não distinguem experiências educacionais mais rigorosas e duradouras da obsolescência e cessação do prazer. Nesse contexto, o que deixa de proporcionar satisfação é facilmente cancelado, bloqueado ou simplesmente esquecido, a fim de deixar lugar para o que assume a posição de novidade e, portanto, fonte atrativa de prazer.

E como os relacionamentos em redes sociais digitais são filtrados por avatares, perfis e classificados por indicadores de engajamento (curtidas, *likes*, visualizações, seguidores, inscritos etc.), facilmente a pessoa por trás do perfil é tomada como objeto, e sua manifestação, como conteúdo objetivado.

Quando esse modo de relação social adentra o ambiente educacional, a mesma perspectiva de busca de satisfação passa a ser referência entre os indivíduos. Assim, a performatividade de um professor em sala de aula tende a ganhar mais atenção do que seu conhecimento, ou seja, a interatividade proporcionada por um recurso didático será tratada como mais significativa do que sua vinculação com o legado cultural. Esses mesmos elementos que geram engajamento num primeiro momento, logo estarão obsoletos diante da expectativa de produção de prazer e satisfação, exigindo que sejam substituídos por alguma novidade que mantenha elevada a excitabilidade. Pessoas, obras de arte e elementos da tradição tendem a ser objetificados nesse contexto marcado pela lógica do consumo. O que temos como resultado de tudo isso é uma grande incapacidade para o diálogo que se instaura no tecido social e chega aos ambientes educacionais de forma a dificultar a constituição de experiências formativas autênticas.

Perspectiva de uma experiência formativa a partir do diálogo em contextos de redes sociais digitais

De um modo geral, os cenários de grandes transformações sociais e tecnológicas, uma vez posicionados, não retornam ao seu estágio anterior. Assim, não cabe investir esforços no saudosismo de experiências formativas vivenciadas em contextos que já foram alterados substancialmente. A atitude mais produtiva é aquela da abertura à elaboração das experiências de modo que se alcance o

discernimento. Com Gadamer quero trazer a experiência da negatividade para o debate, a fim de apresentá-la como alternativa à condição de usuário passivo de recursos tecnológicos. A experiência da negatividade é a marcada pela frustração de expectativas e, em muitos casos, reporta à dor e ao sofrimento. E, nesse contexto, vale lembrar de uma admoestação feita por Gadamer: a experiência “não é algo que possa ser poupado a alguém” (Gadamer, 2004, p. 465). Uma das lições a ser aprendida diz respeito à frustração de expectativas docentes sobre ambientes idealizados de ensino. A elaboração de uma experiência, sobretudo a experiência da negatividade, ensina a estar aberto a novas experiências. Logo, a abertura à experiência é um dos aspectos decisivos para que se possa aprender algo significativo mesmo em contextos adversos. É com essa perspectiva de abertura que pretendo prosseguir a reflexão sobre as implicações formativas possíveis decorrentes da análise das situações que incapacitam para o diálogo.

Se é tarefa do educador aprender com as situações que incapacitam para o diálogo, essas mesmas situações também podem ser formativas se trazidas para o contexto pedagógico. Isso porque o indivíduo que toma como objeto a pessoa com quem se comunica, e os seus artefatos de comunicação, muito provavelmente é tornado objeto por outros. Há, sobre essa objetificação, uma cumplicidade tácita.

Assim, o estado de excitabilidade e sua constante busca por novidades que produzam satisfação acaba por consumir o próprio indivíduo que se coloca no processo. Há, nesse modo de vida, um esgotamento inevitável da possibilidade de saciedade. Novamente o conceito de experiência, tal como Gadamer o apresenta, nos oferece um alcance produtivo para além das posturas passivas: “A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude” (Gadamer, 2004, p. 467). Desse modo, possibilitar que

as angústias de estudantes e professores possam ser manifestas num ambiente de conversação é fator importante para que se construa uma visão sobre os modos de vida que chegam ao ambiente educacional. Mais do que combater o uso de redes sociais digitais e o compartilhamento de conteúdos em grupos de aplicativos, os ambientes educacionais podem se constituir em redes de acolhimento e segurança para que cada sujeito possa se manifestar sobre como se relaciona nesses contextos. Importa, para isso, atentar-se às disposições pessoais e aos comportamentos sociais para que não se reproduzam os modelos de consumo e de excitabilidade na relação formativa.

A abertura já evocada em relação à experiência agora será trazida novamente em relação à pergunta. Ainda em *Verdade e Método*, Gadamer segue a investigação sobre a experiência em direção à pergunta, assumindo que a abertura na experiência tem a estrutura da pergunta (cf. Gadamer, 2004, p. 473). Além disso, no contexto formativo, a pergunta é um dos principais recursos formativos de que a educação dispõe. Se o conteúdo moralista da admoestação tende a criar uma postura de resistência em muitos jovens, talvez esse não seja o meio mais efetivo de convidá-los a refletir sobre seu modo de relação com as demais pessoas a partir do uso de redes sociais digitais. Porém, a pergunta autêntica – aquela que não carrega consigo uma resposta – poderá ter muito mais alcance no propósito de colocar algum grau de dúvida sobre as demasiadas certezas e pretensões de controle que o referido modo de vida tende a sugerir. Uma intervenção educacional orientada pelo vai-e-vem do perguntar e do responder, liberta de qualquer pretensão teleológica quanto a uma possível missão que lhe seja confiada, é a que melhor guarda a possibilidade de constituir sentidos para além daqueles que já estão previamente postos.

| O diálogo vivo e seus alcances formativos

Se as atenções até então se voltaram, neste texto, a alguns elementos que se expressam como incapacidade para o diálogo e seus impactos à educação, especialmente nos contextos de usos de recursos digitais de comunicação, cabe, agora, discorrer sobre a concepção de diálogo assumida na hermenêutica filosófica. Faço isso tecendo algumas considerações sobre o potencial formativo do diálogo. O diálogo é central no conjunto da obra de Gadamer, estando presente desde seus estudos iniciais sobre Platão e ganhando crescente importância na estrutura da hermenêutica filosófica. Já presente em *Verdade e Método*, o conceito de diálogo seguirá sendo desenvolvido ainda com mais ênfase nas décadas que sucedem sua obra principal, como resposta e desdobramento às críticas sobre o caráter ontológico da linguagem. Ganhará importância crescente a linguagem vivida, que se expressa com a dinâmica do jogo e alcança sua expressão maior como diálogo vivo. Segundo Flickinger, “o diálogo vivo, o vaivém do dizer e do responder” se apresentam como o centro gravitacional da filosofia de Gadamer que se sucede à publicação de *Verdade e Método* (cf. Flickinger, 2010, p. 116). Um diálogo vivo caracteriza-se por

[...] saber ouvir e levar a sério o que está sendo dito, o que exige a aceitação de que a verdade sempre se encontra no caráter processual, na constante reviravolta de argumentos ou na ponderação contínua acerca da legitimação dos raciocínios (Dalbosco; Santa; Baroni, 2018, p. 148).

A vida do diálogo está nessa abertura do ouvir que acolhe um mundo alheio e do falar que oferece o mundo próprio a outrem. Quem se dispõe a um diálogo, muito mais do que a pretensão de convencer alguém sobre um determinado ponto de vista, está disposto a compartilhar um mundo comum. Esse mundo comum é

maior do que a soma de duas visões de mundo particulares, mas é algo que só se constitui na relação, que, por sua vez, constitui-se a partir da abertura.

Nesse momento argumentativo, julgo importante trazer o conceito de jogo como estruturante à linguagem vivida e ao diálogo vivo. Fá-lo-ei de forma sucinta, destacando algumas ideias a partir da primeira parte de *Verdade e Método* e articulando jogo e abertura na perspectiva do diálogo. Sobre o conceito de jogo, vale destacar sua importância para o descentramento do sujeito e seu deslocamento à intersubjetividade. O jogo se dá à revelia da consciência dos jogadores, pois é acontecimento em si, inteiro. O jogo não é soma de consciências ou de sujeitos. É por isso que Gadamer (2004, p. 155) afirma que “[o] sujeito do jogo não são os jogadores”.

Para além da metafísica da consciência, aqui está em questão a centralidade da intersubjetividade. Observemos como se dá o jogo para que compreendamos sua estrutura. Em muitos jogos de equipe, é possível que jogadores sejam substituídos no curso da disputa, sem que se perca a identidade do jogo – é o mesmo jogo que segue sendo jogado, porém, com mudança de partícipes. Com isso, há jogo porque há mediação, não porque há ações individuais de jogadores. E há jogo num tempo, no tempo em que se joga como duração. O jogo não está na memória do que foi jogado, mas em seu próprio acontecimento. O jogo é movimento no tempo, é existência como duração. Trata-se de acontecimento em curso. O modo como a subjetividade é concebida no jogo também se expressa na linguagem: numa conversação, o seu conteúdo de jogo é dado não pela ação de cada um dos falantes, mas pela mediação realizada na discursividade em curso. Na linguagem, a conversação alcança a condição de diálogo quando for rompida a quarta parede da

consciência imanente dos dialogantes para que os partícipes possam adentrar no espetáculo da compreensão. Assim como “[todo] jogar é um ser jogado” (Gadamer, 2004, p. 160), a entrada numa conversação exige uma disposição tal, que só será possível chegar a um diálogo quando o jogador der primazia ao movimento do diálogo em relação à sua subjetividade; ou “primado do jogo frente à consciência do jogador” (Gadamer, 2004, p. 158). Assim se apresenta em destaque o caráter de abertura do diálogo. É nesse descentramento do sujeito, em benefício da relação – em acontecimento –, que o diálogo se mostra vivo.

O que se alcança num diálogo não está previamente em nenhum dos partícipes de uma conversação, pois o diálogo – ao modo do jogo – é acontecimento em si mesmo. Essa originalidade se faz possível a partir da abertura de quem se dispõe ao diálogo. “A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim” (Gadamer, 2004, p. 472). Esse descentramento de quem deixa valer em si algo contra si é que possibilita o acontecimento de algo para além da soma das visões de mundo particulares. Um verdadeiro diálogo tem como marca a experiência de “termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (Gadamer, 2002a, p. 247). E esse movimento é mais amplo do que um intercâmbio. O que o autêntico diálogo propicia é que um mundo novo se constitua nessa experiência. É na estrutura do jogo que ocorre essa constituição, a partir da relação como transformação, e estende-a ao diálogo posteriormente. Sobre isso, Gadamer (2002a, p. 247) nos ensina: “Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou”. Transformação não é uma mudança comportamental qualquer, mas a constituição de uma visão de

mundo diferente da que havia, motivada por esse acontecimento intersubjetivo.

A referida abertura, evocada por Gadamer a partir da experiência e da estrutura da pergunta e da resposta, alcança sua concretude no diálogo, na disposição ao ouvir. Mais do que a disposição em falar algo a alguém, “para se poder dialogar é preciso saber ouvir” (Gadamer, 2002a, p. 249). Em um texto tardio – *Über das Hören*, de 1998² –, Gadamer dedica-se à dinâmica do falar e ouvir a partir da perspectiva fenomenológica do *Lebenswelt* (mundo vivido). Nesse texto, Gadamer ocupa-se muito mais das vivências ordinárias da linguagem do que com seu alcance ontológico. Na argumentação, percebe-se a primazia dada à dimensão vívida do diálogo. Ainda em *Über das Hören*, o autor alerta para a vivacidade da linguagem: “a palavra falada já não é minha, pois está entregue ao ouvir de outros [...] a palavra, uma vez dita, já não pode ser retirada [...] pertence a quem a ouve” (Gadamer, 2002b, p. 70). E complementa afirmando que: “Uma palavra assim pede resposta” (Gadamer, 2002b, p. 70). É possível perceber como a estrutura de jogo, já presente na obra de 1960, encontra-se com o inusitado da vida ordinária a partir da perspectiva da abertura, da não determinação do indivíduo sobre o outro. Trata-se, nesse percurso argumentativo, de “uma abertura livre à dimensão do outro” (Gadamer, 2002b, p. 71). No diálogo vivo, a palavra ganha importância menos pela intencionalidade de quem a pronuncia, mas muito mais pela abertura que caracteriza o jogo entre a sua entrega a outrem e a disposição de ouvir uma resposta não condicionada a qualquer intencionalidade prévia.

² Aqui citado a partir da versão castelhana da obra, de 2002: Sobre el oír, In: *Acotaciones hermenéuticas*.

À guisa de conclusão: pistas para uma formação em tempos de redes sociais digitais

Conforme os recursos tecnológicos oferecem novas possibilidades e o comportamento individual e social se altera na relação com esses recursos, a escola busca se adequar às oportunidades e desafios que identifica. Os dispositivos móveis ora são vistos com futuro de uma educação altamente tecnológica, ora são vistos como fator de distração e desvio dos fins educacionais mais nobres. Nem sempre essa mudança de postura decorre de uma imediata mudança tecnológica; aliás, é bem provável que, na maioria das vezes, os fatores comportamentais sejam mais determinantes para a adesão ou repulsa a novos recursos tecnológicos.

Ao longo do texto, tomei o cuidado de distinguir os recursos tecnológicos dos seus modos de uso quando da análise dos fatores de incapacidade para o diálogo. Vale reiterar que a sucessão de novas mídias de comunicação e informação por si só não é fator para avanços ou retrocessos nas relações dialógicas. Ainda assim, é prudente assumir uma postura crítica diante dessas mudanças tecnológicas, pois o seu desenvolvimento não é neutro ou imparcial. Os desenvolvedores oferecem novos recursos conforme os interesses que os movem a fazê-los, sejam eles financeiros, culturais, políticos ou outros. O desenvolvimento de ferramentas de comunicação e informação com base em algoritmos que permitem registrar o comportamento do usuário – somado ao direcionamento de conteúdos de modo a produzir estímulos de reforço de preferências previamente selecionadas por indivíduos ou grupos que controlam essas ferramentas – faz com que o recurso tecnológico amplie as condições de indução de comportamentos, sobretudo quando se trata de crianças e jovens. Há, desse modo, nas redes sociais digitais e outros recursos

de comunicação instantânea, elementos tecnológicos que podem interferir no comportamento dos usuários. Diante disso, cabe aos profissionais e pesquisadores da educação ocuparem-se com a análise de oportunidades e desafios que esses recursos trazem ao contexto formativo, especialmente nos ambientes de educação institucional.

Sem querer sugerir o banimento de redes sociais, aplicativos de mensagens e de outros modos de comunicação digital – mas também afirmando a premência de uma postura crítica diante desses recursos –, parece-me que a contribuição mais efetiva que a educação pode trazer às novas gerações passa por construir condições que favoreçam o diálogo vivo. A experiência do diálogo autêntico – como foi abordada neste texto – é o que possibilita um processo formativo que minimiza a suscetibilidade ao direcionamento de comportamentos por fatores externos.

Ao professor e à escola, na condição de agentes de uma das dimensões educacionais mais expressivas da sociedade, é recomendável que estejam atentos para não se deixarem capturar por um recorrente apelo à performatividade midiática e à adequação aos critérios de engajamento nas redes. Além disso, a eles cabe manter suas atenções ao cultivo do espírito humano, tanto no zelo pelo legado da tradição quanto no acolhimento sensível a cada sujeito que passa a fazer parte de seu horizonte de ação educacional. Nesse sentido, se assumirmos com Gadamer a perspectiva de que o diálogo se faz possível na disposição ao ouvir, então será coerente concebermos que a ação educacional tem no exercício da escuta à resposta de outrem algo primordial para a promoção da experiência formativa. Assim, diante de uma parafernália de ferramentas de comunicação em que muito se fala, mas que muito pouco se dá de atenção ao que é falado, o papel da educação poderá seguir sendo significativo e decisivo por enfatizar a escuta e o acolhimento.

Referências

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, abr. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822018000100145&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2024.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 6. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2002a.

GADAMER, Hans-Georg. *Acotaciones hermenêuticas*. Tradução de Ana Agud e Rafael de Agapito. Madri: Trotta, 2002b.



O modesto (e, não obstante, importante) papel docente na autoformação

Marcelo J. Doro

Miguel S. Rossetto

Em maio de 1999, já com 99 anos de vida, Gadamer proferiu um discurso no Gymnasium Dietrich-Bonhoeffer, de Eppenheim, sob o título “Educação é educar-se”. Na ocasião, fez alegações sobre o papel modesto de professores e professoras no processo de formação, cujo sentido nos interessa aqui pensar. Também vamos recorrer ao texto “A incapacidade para o diálogo”, de 1972, no qual encontramos considerações valiosas sobre o diálogo pedagógico, que são certamente pertinentes ao escopo deste ensaio, sobretudo no que diz respeito à incapacidade para o diálogo, que Gadamer alega se manifestar, na maior parte das vezes, do lado de professores e professoras.

A educação de si, no sentido da autoformação, sempre foi um tema caro e complexo para a humanidade. Talvez um dos aspectos mais delicados seja, justamente, a medida didático-pedagógica mais adequada a ser estabelecida entre os docentes e discentes para que a autonomia e a responsabilidade sobre seu próprio processo formativo sejam desenvolvidas. Isto é, qual o limite da atuação de educadores e educadoras sobre educandos e educandas? Até onde pode ir a ação docente para que não iniba a autonomia discente, mas que, por outro lado, não o responsabilize demasiadamente? Parece-nos inevitável, e essa é a nossa hipótese, que a medida da relação com os estudantes seja construída na dialogicidade. Isso porque o diálogo respeita a maturidade, a capacidade cognitiva e a historicidade dos interlocutores, que são fatores importantes de serem considerados na decisão docente de intervir pedagogicamente no processo formativo do outro. Contudo, a capacidade de fazer uso da linguagem verbal não é suficiente para que estejamos, necessariamente, dialogando. O diálogo é um exercício que precisa ser construído no sujeito, mas que, a depender da educação que recebe, pode nunca existir.

Iniciamos nossa reflexão considerando a tese central de Gadamer de que educação é educar-se, em que identificamos o sentido clássico da *Bildung* como autoformação. Em seguida, tratamos do – aparentemente contraditório – caráter recíproco do educar-se, em que se coloca o modesto papel docente. Finalmente, voltamos para o diálogo pedagógico como *medium* da autoformação no contexto escolar. Ao longo desse percurso argumentativo, tentamos responder a duas questões diretoras: de que forma a dimensão autoformativa inerente aos processos educacionais torna-se indispensável para pensar o sentido e o papel da ação docente? Por que a autoformação “dialogica” é decisiva para pensar a formação de professores?

Educação é educar-se

Antes de tudo, é preciso pontuar que, em “Educação é educar-se”, Gadamer (2001) está a falar sobretudo de formação, subvertendo a distinção que a tradição alemã costumava fazer (e que, em geral, ainda se faz) entre “educação” (*Erziehung*), como um processo assimétrico orientado por metas que opera sobre o outro e para benefício dele, e “formação” (*Bildung*), como o resultado esperado da educação no sentido da constituição da individualidade autônoma (Fierhaus, 2002, p. 10-11). Nessa direção, Hoyer (2019, p. 513) explica que a educação tem em geral um acento na passividade, no sentido de que “se é educado”; quando se fala de formação, por sua vez, o acento alonga-se na direção contrária: não se é simplesmente formado (passivamente), senão que nos formamos a nós mesmos (ativamente). Assim, pode-se dizer que as crianças são educadas, quando se lhes ensina a ler, a escrever etc., mas não convém dizer que fomos educados em uma profissão, senão que nos formamos professores, engenheiros etc. A formação coloca em jogo aquilo que somos e, como tal, demanda nosso envolvimento integral como indivíduos. Não podemos nos constituir como pessoas sem que estejamos abertos e intencionalmente comprometidos com tal processo. Por isso, formação é sempre autoformação (*Bildung ist immer Selbstbildung*).

Gadamer conhece muito bem essas nuances terminológicas. Quando fala de educar a si mesmo (*sich erziehen*) em vez de autoformar-se (*sich selbst bilden*), que se alinharia melhor com os usos terminológicos vigentes, nos parece que ele o faz propositalmente para chamar a nossa atenção para o fato de que mesmo na educação das crianças a *exigência formativa* recai sobre cada uma delas, muito mais do que sobre os pais e professores. Ao comentar o título proposto para a conferência, Gadamer (2001, p. 529) confessa estar

deliberadamente deixando de lado quaisquer problemas que naturalmente surgiriam entre os jovens e os mais velhos que os educam, sejam professores ou pais, para considerar todo esse campo de uma outra perspectiva, que domina o verdadeiro debate; sua intenção é trazer as questões para um foco maior.¹ A tese de fundo, se podemos arriscar algo do tipo, é que somos atravessados desde o início por uma demanda autoformativa, que marca nossa existência antes mesmo do ingresso na escola e que se seguirá mesmo depois de sairmos dela. Trata-se da demanda para nos colocarmos à altura de nosso mundo, de modo a nos sentirmos em casa nele.

Entendemos, assim, que ao falar da educação como um processo que recai sobre cada um, Gadamer ressalta o caráter autoformativo que atravessa os processos educacionais.² Nós nos formamos em resposta às demandas educativas, que repercutem e preparam para o desafio constante que é habitar o mundo humano. Gadamer (2001, p. 530) acredita ver evidências desse lastro profundo da autoformação já no comportamento dos recém-nascidos: meses após o nascimento, o bebê começa com certos jogos, tentando agarrar tudo e parece ficar satisfeito e até mesmo orgulhoso do fato de

¹ Estamos usando como base a tradução inglesa da conferência de Gadamer, que recebeu um tratamento editorial, acompanhado e aprovado pelo próprio filósofo, pelo qual digressões, reminiscências, anedotas e referências a contextos especificamente alemães, bem como expressões e frases que são bastante naturais no alemão falado, mas que parecem artificiais ou imprecisas no inglês escrito, foram adaptadas para uma linguagem acadêmica escrita. Sobre a estratégia de tradução e editoração do texto, conferir o testemunho de Cleary e Hogan (2001, p. 519-520). As traduções do inglês são de nossa responsabilidade. Também consultamos a tradução espanhola da conferência (Gadamer, 2000).

² É graças à centralidade dessa distinção entre educação (*Erziehung*) e formação (*Bildung*) no contexto cultural alemão que esta colocação ganha relevância. Vale ressaltar que os processos educativos não necessariamente favorecem a formação, no sentido do cultivo de si que capacita para o amplo enfrentamento dos desafios da vida humana em sociedade. Uma educação meramente técnica, por exemplo, em que não há espaço para a reflexão autônoma e crítica, pode tornar-se nula em termos formativos. Nesse sentido é que entendemos que o que está em jogo, no discurso de Gadamer, é também um esforço para reafirmar o caráter formativo da educação. Nossa interpretação parece encontrar confirmação no próprio discurso do filósofo quando fala em defesa da formação geral (*Allgemeinbildung*) em contraposição a uma educação especializada (Gadamer, 2001, p. 535).

poder realizar algo; ele ainda não consegue realmente agarrar ou realmente desejar, mas, apesar disso, nota-se sua satisfação e seu primeiro sentimento de bem-estar. Jogado em um mundo estranho repleto de coisas que todos manipulam o tempo todo, ambientar-se com esse mundo e colocar-se minimamente à altura da tarefa de manipular algo com as mãos é o primeiro desafio que mobiliza o recém-nascido. Já há, portanto, algo como uma autoformação posta em jogo, embora ainda não o seja em sentido pleno, pois falta, de fato, a consciência da intencionalidade.

Os passos seguintes no desenvolvimento de uma criança são também, no fundo, respostas autoformativas às demandas crescentes de se ambientar em um mundo humano. O aprendizado da fala é um passo crucial nesse sentido, tanto quanto o ingresso na escola. Aprender a usar as palavras, a empregá-las corretamente em frases significativas e, enfim, comunicar-se, é algo para o qual as crianças vão sendo progressivamente desafiadas. O ingresso no mundo simbólico da linguagem é um movimento que a criança faz, espontaneamente, é claro, para se colocar à altura de um mundo mais complexo que a ela vai se desvelando à medida que cresce, e ao qual ela, como parte do grupo, precisa compreender. Trata-se aqui, mais uma vez, do processo de autoformação que se faz notar de modo especial, observa Gadamer (2001, p. 530),

[...] na satisfação que uma criança ou adolescente tem ao experimentar coisas, quando começa pela imitação a usar palavras que ainda não entende completamente. Finalmente, consegue dizê-las corretamente e, então, fica orgulhosa e alegre.

Com o ingresso na escola, as coisas ganham outra dimensão. Gadamer constata que esse é um momento marcado, sobretudo no contexto cultural alemão de seu tempo, pela passagem de um espaço familiar, ao qual a criança já está de certo modo adaptada, para um âmbito mais amplo da comunidade. Mais uma vez, a am-

pliação do mundo vem acompanhada de novas demandas: é preciso, sempre de novo, colocar-se à altura dos desafios que vão surgindo. A escolarização implica o aprendizado das letras, dos números e, principalmente, da convivência com outros que não os familiares. Sentir-se em casa nesse novo mundo exige da criança a capacidade de lidar com tudo isso, com os estudos e com a arte política da convivência. São conquistas, transformações de si, que cada qual precisa abraçar e levar adiante, o que se espera que passe a acontecer com crescente autoconsciência, que é o pressuposto de toda autonomia.

O ensino superior, a atuação profissional e a vida com um todo, até o final, são atravessados por esse desafio de nos colocarmos e nos mantermos à altura dos desafios que habitar um mundo humano implicam. Cleary e Hogan (2001, p. 522, tradução nossa) notam que,

[...] à primeira vista, isso pode parecer semelhante à tarefa que todos os organismos vivos devem realizar, ou seja, a adaptação ao ambiente; no entanto, embora a maioria dos outros organismos realize isso quase como algo natural, para os seres humanos é um assunto muito mais complexo e ansioso, carregado como é com questões de identidade e autocompreensão.

Porque o mundo humano é um mundo histórico, em permanente construção, do qual, inclusive, cada um de nós toma parte, colocar-se à altura do mundo é uma tarefa permeada por incertezas, que são especialmente intensas na infância, mas que não nos abandonam jamais.

A conferência de Gadamer (2001) deixa explícita sua preocupação com as transformações tecnológicas do mundo contemporâneo e, principalmente, com a aparente dificuldade que estamos tendo em lidar com elas – ele estava particularmente escandalizado com os usos abusivos do telefone e da televisão. E é interessante notar, como fazem Cleary e Hogan (2001, p. 522), o modo com que Gadamer conduz a discussão para chegar à conclusão de que o estudo

das humanidades nos deixa em melhores condições para lidarmos com os desafios do mundo tecnológico emergente. O argumento central é que o estudo das humanidades é determinante para o cultivo das capacidades humanas de julgamento crítico, imprescindíveis para “sobrevivermos sem danos ao progresso da tecnologia e da tecnicidade” (Gadamer, 2001, p. 537). E isso porque as humanidades oportunizam a ampliação de nossos horizontes de compreensão, relativizam nossas posições pessoais e, assim, nos encorajam a procurar dialogicamente as respostas para os desafios que nos demandam coletivamente.³

Sentir-se em casa no mundo é o que constantemente se busca no processo de autoformação. Como nosso mundo é um mundo comum, isso significa colocar-se à altura dos desafios da convivência. E é somente na interação com os outros que algo assim pode chegar a ser cultivado. A autoformação não é autossuficiente, ela só acontece por meio da conversação.

| O Caráter Recíproco da autoformação

Tão logo estabelece a tese de que a educação carrega sempre o sentido profundo da autoformação, e antes mesmo de ponderar sobre tudo o que está envolvido nesse processo, Gadamer (2001, p. 530) antecipa que o passo maior, por meio do qual algo realmente novo acontece em nossas vidas, no qual a escola cumpre uma função determinante, são “as relações comunicativas com os outros”. O que lhe dá, posteriormente, a oportunidade de explicitar essa tese adicional é a constatação de que, no aprendizado de uma língua, tanto a nativa quanto uma estrangeira, sentir-se em casa tem a ver,

³ Esta não é a ocasião para desenvolvermos mais detidamente esse argumento, mas remetemos ao texto “Gadamer on Humanism”, de Grondin (1995), para uma visão geral da defesa que Gadamer faz do valor dos estudos humanistas.

em primeiro lugar e antes de tudo, com a capacidade de se comunicar competentemente com os outros. É para nos comunicarmos com os outros que aprendemos uma língua, e a qualidade de seu aprendizado está diretamente relacionada à qualidade das interações que podemos estabelecer com os outros no processo de aprendizagem. Por isso, a qualidade da pronúncia acaba tendo, muitas vezes, relevância maior que a própria gramática. “Aprender uma língua não é necessariamente escrevê-la sem erros, mas acima de tudo saber falar e responder” (Gadamer, 2001, p. 534). E nisso se mostra o caráter recíproco da autoformação. O decisivo aqui é que, para Gadamer, só podemos aprender efetivamente, ou aprender o que é mais significativo para que possamos nos sentir em casa no mundo, por meio da conversação, do diálogo. Esse é precisamente o caminho pelo qual os outros passam a desempenhar um papel-chave em nossa autoformação.

O que a princípio pode parecer uma contradição implícita envolve, na verdade, duas ênfases contrastantes, mas que Cleary e Hogan (2001, p. 522) leem como complementares: por um lado,

[...] as observações de Gadamer desenvolvem o ponto de que a autoformação é uma capacidade emergente que se poderia facilmente entender mal ou negligenciar, mas uma capacidade que se deve gradualmente aprender a assumir como uma responsabilidade duradoura.

Por outro, sustentam que “tanto o cultivo bem-sucedido da capacidade quanto seu exercício maduro como responsabilidade envolvem relações de uma qualidade particular com os outros”.

A primeira ênfase reduz o papel de pais e professores, na exata medida em que a educação ou a formação é um processo que, no entender de Gadamer, em grande parte, depende de si próprio, pois demanda que se abrace o aprendizado com uma responsabilidade pessoal. Nesse sentido, precisamos ter presente

[...] que somos nós mesmos que nos educamos, que a humanidade se educa, e que o chamado educador participa desse processo apenas em papéis modestos, como, por exemplo, professor e mãe (Gadamer, 2001, p. 530).

O ponto decisivo é este:

[...] que, em última análise, se desenvolva nos adolescentes a capacidade de superar sua falta de conhecimento por meio de sua própria iniciativa. A autoeducação [i.e., a autoformação] deve consistir, acima de tudo, em perceber as próprias deficiências, fortalecer os próprios recursos (*Kräfte*) e não entregar essa responsabilidade à escola, nem confiar em notas escolares, ou em boletins ou no que quer que seja valorizado pelos pais (Gadamer, 2001, p. 535).

A escola segue imprescindível, é claro, não apenas por que oportuniza o contato com diferentes saberes que convêm ao aprendizado autoformativo, mas também por colocar, desde cedo, as crianças em contato com uma ampla pluralidade de colegas, dos quais nem todos lhes serão agradáveis. “Todo o jogo de gostos e desgostos, simpatia e antipatia, que é típico da vida em geral, também acontece na escola”, com o que cada qual precisa aprender a lidar; e “o pobre professor tem, na melhor das hipóteses, um papel modesto se ele deseja influenciar esses processos” (Gadamer, 2001, p. 531). Talvez seja por conta de sua própria experiência formativa⁴ que Gadamer acabe por colocar uma carga formativa bem significativa na convivência em grupos, na qual, segundo ele, a educação pode ocorrer de modo mais natural, como produto do “esforço de compreender o outro de maneira bem disposta” (Gadamer, 2001, 534).

A modéstia ligada ao papel docente não diz respeito a uma diminuição da importância de professores e professoras; ela tem a ver com os limites e com a natureza do próprio ato de ensinar, cujo objeto não é a ação transformadora direta sobre educandos e

⁴ Sobre o modo como a experiência pessoal de Gadamer influenciou suas ideias sobre educação, ver Grondin (2011).

educandas, mas a criação de condições e de oportunidades para o cultivo da aprendizagem. É nesse sentido que a segunda ênfase de Gadamer devolve relevância para pais e professores, visto que atuam decisivamente no cultivo da responsabilidade e da capacidade para guiar o próprio aprendizado. Ele mesmo fornece um exemplo trivial de como isso se passa. Trata-se da situação relativamente comum a um professor, que, interrompendo suas divagações, declara "mas isso ainda não é para vocês" e retorna em seguida para o plano de aula. Isso é duplamente interessante, diz Gadamer (2001, p. 534), pois "aqui se vê o que não é importante e se percebe o que é importante: despertar o desejo de aprender". Isso precisamente cabe aos educadores fazer: mobilizar o desejo, criar as condições e as oportunidades para que cada um possa educar a si mesmo.

Para além de seu importante papel na mobilização do desejo pelo aprendizado, bem como no engendramento das condições e oportunidades para sua realização, professores e professoras podem influenciar ainda a formação dos estudantes sendo para eles exemplos valiosos a serem seguidos. Quanto a isso, Grondin (2011, p. 6) relata como o próprio Gadamer ficou impressionado com um professor de alemão de seu Ginásio, que se dedicava com rigor e disciplina aos estudos literários, apesar da guerra em andamento:

[...] foi um exemplo decisivo para ele, pois, mais tarde, ele afirmaria, com frequência, que a principal função da escola é fornecer um modelo a ser seguido, que decida a carreira de uma pessoa [...].

Isso é até mais importante, em termos educacionais, que os currículos.

Ainda, é preciso acrescentar que professores e professoras são também valiosos interlocutores com quem os estudantes podem es-

tabelecer diálogos esclarecedores, em termos de aprendizagem, e orientativos, em termos de autoformação. Há muito que professores e professoras podem fazer no sentido de auxiliar o cultivo de talentos e o enfrentamento de dificuldades dos estudantes comprometidos com sua autoformação. Mas isso justamente fica dificultado quando as turmas são grandes e as aulas se convertem em grandes palestras, como Gadamer via acontecer na universidade de seu tempo. Sem as condições adequadas a uma comunicação dialógica, as possibilidades docentes de influenciar a formação dos estudantes tornam-se muito limitadas. Tais condições não são apenas externas, como as que envolvem o tamanho dos grupos atendidos, mas incluem aspectos subjetivos que são condições para um bom diálogo pedagógico.

| O diálogo pedagógico

Voltamo-nos agora ao texto “A incapacidade para o diálogo”, datado de 1972, que se encontra publicado no segundo volume de *Verdade e método*. Nesse texto, que tem como base uma conferência radiofônica para o Estúdio Heidelberg da SDR, Gadamer inicia por caracterizar o que, na época, mostrava-se para ele como indícios da incapacidade para o diálogo. O filósofo vê sinais de tal incapacidade na crescente deterioração do tato e da escuta, que ocorre, por exemplo, nas conversas telefônicas. Ao telefone, diz Gadamer (2011, p. 244), “quase não é possível ouvir a disposição de abertura do outro para entrar em diálogo”, assim como

[...] não é possível a experiência de aproximação mútua, onde cada um vai adentrando, passo a passo, o diálogo, chegando a ficar de tal modo imbuídos do diálogo que a comunhão surgida já não pode ser rompida.

A incapacidade para o diálogo também tem algo a ver com o imediatismo que acompanha as formas mais modernas de comunicação. Nesse ponto, Gadamer (2011, p. 245) menciona o desaparecimento da comunicação epistolar, que estaria ligado ao advento das técnicas modernas de comunicação, e que, por analogia, revela algo sobre a incapacidade para o diálogo. O desaparecimento da carta e da correspondência dá testemunho de um mundo em que já não se exige a diligência, a forma criativa e a sensibilidade da alma demandadas pela comunicação epistolar, em que o jogo de pergunta e resposta é mais bem favorecido em comparação ao imediatismo das comunicações típicas da época da técnica. Gadamer parece falar da incapacidade para o diálogo, no fundo, como um sintoma de certa instrumentalização da linguagem, convertida, com a ajuda das novas tecnologias de comunicação, em mero instrumento de transmissão de dados. Já não se ouve o outro, já não se realiza o jogo aberto da pergunta e da resposta, apenas se pega e se passa adiante a informação.

Nessas indicações sobre a incapacidade para o diálogo já se antecipa o que seriam condições necessárias para o florescimento do diálogo verdadeiro. Trata-se da “possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversação possa fluir livremente” (Gadamer, 2011, p. 244), bem como da disposição diligente de entregar-se ao jogo de pergunta e resposta. Mas o que é o diálogo propriamente dito? “O diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca”, diz Gadamer (2011, p. 247); essa marca, ele explica,

[...] não decorre de termos experimentado algo de novo, mas de termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou (Gadamer, 2011, p. 247).

O tipo de transformação promovida pelo diálogo verdadeiro de que fala Gadamer pode ser mais bem indicada em termos de uma expansão das individualidades, ou de um ganho de perspectiva compreensiva⁵. Quando duas (ou mais) pessoas se encontram e trocam experiências, trata-se, na verdade, de dois mundos, de duas visões de mundo que se encontram e se fundem. Não se trata, nesse caso, de um adotar a perspectiva do outro, nem de ambos somarem as perspectivas concorrentes. Antes, o que ocorre é a modificação de ambas. Como Gadamer afirma em outro momento, “o êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem” (2011, p. 221). O diálogo conduz, assim, à construção de opiniões que já não são de um ou de outro, mas que refletem uma interpretação comum do mundo.

À luz dessas considerações sobre o sentido “mais extremo e profundo de diálogo” é que Gadamer (2011, p. 248) toma em consideração “diversas formas de diálogo que ocorrem em nossa vida” e que se encontram também ameaçadas pela crescente incapacidade dialógica de que trata a conferência. O *diálogo pedagógico* é a primeira a ser considerada. Gadamer também analisa o *diálogo de negócios*, o *diálogo terapêutico* e o *diálogo familiar*, que nos limitaremos, aqui, a mencioná-los.

O diálogo entre professores e alunos, observa Gadamer, não tem qualquer tipo de privilégio em relação a outras formas de diálogo, não obstante, ele reconhece que se trata de uma das formas

⁵ Há, quanto a isso, uma proximidade notável com o próprio sentido da formação (*Bildung*) que Gadamer apresenta, apoiando-se em Hegel, no início de *Verdade e método*: “Foi justamente a isso que, seguindo Hegel, salientamos como uma característica universal da formação, o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais. Nela existe um sentido universal para a medida e para a distância com relação a si mesmo, e, por isso, uma elevação por sobre si mesmo, para a universalidade. Ver a si mesmo e seus fins privados significa: vê-los como os outros os vêem” (Gadamer, 1997, p. 58). Esse movimento de ampliação da perspectiva particular, da visão e dos interesses privados é, sem dúvida, algo que resulta de um encontro dialógico exitoso, seja com outra pessoa, seja com o legado da tradição.

mais primitivas de experiência dialógica. O bom termo do que pode ser o verdadeiro diálogo pedagógico pode ser vislumbrado na prática daqueles que Gadamer (2011, p. 248) chama de “carismáticos do diálogo”, referindo-se nomeadamente a Confúcio, Buda, Jesus e Sócrates. Estes, sem dúvida, ensinavam seus discípulos e aprendizes por meio do diálogo. O caso de Sócrates é emblemático, sobretudo porque nele vemos claramente como se dá o jogo de pergunta e resposta que segue seu fluxo e que transforma a perspectiva dos envolvidos. Do professor Sócrates, ao menos em parte dos diálogos de que temos conhecimento, partiam perguntas legítimas, no sentido de que ele não tinha respostas previamente conhecidas para elas, o que permitia que se avançasse em direção a terrenos conceituais inexplorados, nos quais muitas vezes se seguia sem encontrar respostas, mas em uma posição a partir da qual, ao menos, se compreendia melhor o problema e, principalmente, a própria ignorância.

No entanto, para Gadamer, interessa menos tratar dos diálogos pedagógicos bem-sucedidos do que alertar para o que, em contexto educacional, pode resultar em incapacidade para o diálogo. Ele atesta que na posição docente reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe, a saber:

[...] aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos. É o perigo da cátedra que todos conhecemos (Gadamer, 2011, p. 248).

Recorrendo uma vez mais às suas experiências, Gadamer ilustra essa incapacidade para o diálogo com a postura de Edmund Husserl, que, na condição de professor catedrático, costumava abrir os seminários avançados com uma pergunta, e, após obter qualquer breve resposta, ocupava o restante do tempo com um longo monó-

logo. E, no final, ainda se estimava por ter promovido um debate animado. Nisso se mostra que a crença de que se tem algo importante a dizer, de que se é portador de grande conhecimento, pode se tornar um grande obstáculo quando o que está em questão é deixar que os outros falem e ouvi-los verdadeiramente.

Em um comentário adicional que é preciso considerar atentamente ao se pensar a formação de professores, Gadamer (2011, p. 248, grifo nosso) afirma que, no contexto educacional, “a incapacidade para o diálogo dá-se principalmente por parte do professor” e que, “sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, *essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica*”. Em outros escritos, o filósofo já havia problematizado os limites da ciência moderna na perspectiva de sua clausura metodológica e de seu enrijecimento conceitual. Em “Da palavra ao conceito”, texto de 1994, procura mostrar de que modo a ciência moderna, na busca de uma fundamentação segura que pudesse garantir a certeza do conhecimento, fecha-se no âmbito de uma racionalidade conceitual, que ignora toda uma dimensão sócio-histórica do conhecimento que caberia recuperar em vista de uma racionalidade mais consciente de seus limites e, portanto, mais aberta às possibilidades e responsabilidades do conhecimento por ela produzido (Gadamer, 2012)⁶. O ponto que nos interessa, nesse contexto, é que, enquanto a formação de professores se der sobre a base de uma ciência (ou conhecimento) positivista, ou melhor, sob a orientação de uma racionalidade universalizante, afeita a certezas absolutas, professores e professoras seguirão a tendência de falarem desde essa posição absoluta, como portadores e portadoras de certezas postas para além de qualquer debate. E desse lugar é, evidentemente, mais difícil assumir uma posição de escuta em que se pressupõe que o outro, no caso

⁶ Para uma visão mais ampla da crítica de Gadamer à ciência, são importantes também a primeira parte de *Verdade e método* (1997) e os escritos de *A razão na época da ciência* (1983).

os estudantes ainda não iniciados nos rigores científicos, tem algo de significativo a contribuir em um diálogo.

Assim, forjados em uma perspectiva científica que constrói suas certezas a partir de si mesma, da suposta segurança de seu método, professores e professoras, como porta-vozes dessa ciência, têm dificuldade de assumir a postura humilde, sem a qual, como nos lembra Freire (2024, p. 113), o verdadeiro diálogo, o diálogo problematizador da realidade e libertador dos sujeitos, não tem ocasião para acontecer. Trata-se, fundamentalmente, da humildade em assumir que não se sabe tudo ou, como diz Gadamer (2012, p. 204), de admitir que “o outro pode ter razão”. O diálogo simplesmente não sobrevive onde os interlocutores acreditam de antemão estarem certos de suas posições. Freire (2024) coloca, ainda, outros pré-requisitos ao diálogo pedagógico, que não seria forçoso, colocar ao lado do que Gadamer identifica como condições para o diálogo. O diálogo demanda amor e fé das pessoas. Amor é afeto de respeito e consideração pelos outros, é o compromisso com eles, com a sua situação; é querê-los como iguais, como alguém com quem se pode também aprender, e, juntos, construir um mundo mais justo e acolhedor. Fé é aquilo que nos mantém confiantes no potencial construtivo do diálogo, na capacidade contributiva dos outros, sem a qual não haveria real interesse em ouvir os demais.

Há, certamente, muitos pontos de convergência entre Gadamer e Freire no que diz respeito às condições para a realização do diálogo pedagógico, e muito mais em relação ao caráter formativo de sua prática. Para um e para outro, o diálogo é antes de tudo um meio para nossa humanização, o meio pelo qual nos colocamos à altura da tarefa de colaborarmos para a construção de um mundo mais humano. Acima de tudo, não é algo que se possa fazer para o outro, que, por assim dizer, vai do docente para o discente, mas

uma postura fundamental que envolve e transforma todos os envolvidos.

Gadamer dirá, reiteradamente, que há condições externas que precisam ser observadas, além da disposição subjetiva dos envolvidos, nomeadamente, no caso do diálogo pedagógico, a postura de professores e alunos. Entre as dificuldades externas, por assim dizer, ele observa que grandes grupos constituem, em seu modo de ver, uma dificuldade intransponível para que o diálogo possa ser levado a bom termo. Sobre isso, recupera a posição de Platão, para quem “o diálogo jamais se torna possível com muitas pessoas, nem pela simples presença de muitos” (Gadamer, 2011, p. 249). O tamanho máximo dos grupos e o que seria possível em termos de postura didático-dialógica, mesmo em grupos “grandes demais”, são questões que ainda cabe explorar. De qualquer forma, nos parece que essas reflexões sobre o diálogo e sobre o que pode constituir obstáculos para sua realização importam para pensarmos, principalmente, o tipo de postura desejável a professores e professoras, a fim de que, mesmo sem poder, por conta de limitações externas, conduzir verdadeiros diálogos com os estudantes, eles possam ainda assim adotar uma postura e instituir práticas que incentivem a conversação.

| A título de conclusão: docência, diálogo e autoformação

A inferência de Gadamer “a educação é educar-se”, na medida em que expressa o sentido profundo da autoformação, deveria se constituir, em nossa leitura, numa espécie de princípio pedagógico. Ou seja, na medida em que a tomarmos por base para pensar a ação educativa docente, temos um elemento conceitual fundamental para dirigir a postura didático-pedagógica de professores e professoras. Isso significa que todas as técnicas pedagógicas in-

tervencionistas de docentes e de gestores educacionais deveriam estar voltadas para esta dimensão formativa, em que se favorece a participação ativa de alunos e alunas na preparação de si para o enfrentamento do desafio que é habitar o mundo humano. Importante perceber que, para Gadamer, de maneira voluntária ou não, em certa medida, o indivíduo busca intervir na própria formação. Isso é natural. Contudo, se quisermos ampliar e fortalecer a autoformação, precisamos pensar melhor sobre a atuação docente, uma vez que esta corre sempre o risco de contribuir significativamente para reduzir o papel do aluno diante de sua própria formação.

O reconhecimento de que na educação sempre está em jogo a autoformação dos envolvidos pode servir como um antídoto para o autoritarismo e o paternalismo pedagógico de professores e professoras. Nesse sentido, entendemos que a moderação do papel docente precisa ser colocada constantemente em análise, pois na medida em que se admite um lugar demasiadamente altivo para professores e professoras, assumindo integralmente o papel imaculado de ensinar, com muita facilidade os discentes se desresponsabilizam pela sua educação. Ocorre assim uma espécie de terceirização da autoformação, o que, caso os discentes não obtenham bom êxito em sua trajetória formativa, conduz também para a culpabilização docente.

A descentralização do papel docente no processo educativo implica agir pedagogicamente para que alunos e alunas se sintam à altura *de* e responsáveis *por* sua formação. Isso, contudo, não ocorre por intermédio de um mero convite; é uma construção constante e sistemática com vistas a esse objetivo. Essa construção deveria ter, como um de seus pontos de partida, a postura mais modesta de professores e professoras diante da necessidade de promover a emancipação de alunos e alunas. Uma atitude modesta não signifi-

ca omissão ou descaso pela formação do outro, mas o auge da sensibilidade pedagógica do docente.

O exercício dialógico em sala de aula poderia ser entendido como um caminho interessante para que cada um se sinta à vontade para participar de sua formação, pois o diálogo requer que o sujeito se posicione frente a si mesmo e ao outro. Essa abertura constante ao mundo e ao outro é vital para a constituição ética da subjetividade. A autoformação é, também, um movimento de responsabilidade com o mundo e com o outro, de modo que não se pode providenciar a si mesmo de modo narcisista. Do contrário, o processo autoformativo não seria um recurso para a humanização, como se espera que seja.

Por isso tudo, o diálogo é metodologicamente indispensável para a autoformação do sujeito. O desafio para o diálogo, como dissemos, coloca-se especialmente para professores e professoras, isso porque, em boa parte, a incapacidade para o diálogo ocorre em razão da própria postura das ciências nas quais se formaram, que sustentam uma posição epistemológica de autoridade suprema, a qual, tendencialmente, acaba sendo reproduzida em sua postura pedagógica. É exatamente nesse sentido que a docência precisa ser compreendida como um lugar pedagogicamente mais modesto, sob pena de não se permitir o diálogo e, portanto, de não conseguir contribuir para a capacidade autoformativa de alunos e alunas.

A nosso ver, essa compreensão precisa ser construída já na formação docente, de modo a problematizar a pretensão de verdade e o isolamento presunçoso das disciplinas científicas que servem de suporte à sua atuação. É difícil conceber a formação de professores dialógicos por meio de processos não dialógicos, assim como é difícil imaginar o florescimento do diálogo acerca de conhecimentos tidos como absolutos. A modesta contribuição docente na formação, que

se torna imprescindível na própria medida de sua modéstia, parece exigir, como passo anterior, uma relação mais modesta de todos em relação às pretensões de verdade de nosso conhecimento. Essa será a garantia da continuidade do diálogo.

Referências

CLEARY, John; HOGAN, Pádraig. The Reciprocal Character of Self-Education: Introductory Comments on Hans-Georg Gadamer's Address 'Education is Self-Education'. *Journal of Philosophy of Education*, v. 35, n. 4, p. 519-527, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00242>.

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

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito – A tarefa da hermenêutica enquanto filosofia (1995). In: GRONDIN, Jean (org.). *O pensamento de Gadamer*. São Paulo: Paulus, 2012. p. 191-208.

GADAMER, Hans-Georg. Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, v. 35, n. 4, p. 529-538, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00243>.

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GRONDIN, Jean. Gadamer on Humanism. In: GRONDIN, Jean. *Sources of hermeneutics*. Albany, NY: State University of New York Press, 1995. p. 111-124.

GRONDIN, Jean. Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right. In: FAIRFIELD, Paul (ed.). *Education, Dialogue and Hermeneutics*. London: Bloomsbury Academic, 2011. p. 5-20.

HOYER, Timo. Bildung als Bürgerrecht oder: wozu Bildung? *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 24, n. 3, p. 508-519, 2017. DOI: 10.5335/rep.v24i3.7762. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7762>. Acesso em: 23 dez. 2024.

VIERHAUS, Rudolf. Formación (Bildung). *Revista Educación y Pedagogía – Separata*, Medellín, Colombia, v. 14, n. 33, 2002. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/issue/view/1623>. Acesso em: 14 jun. 2025.



O sentido hermenêutico-formativo da atenção e da escuta em Ricoeur e Gadamer

Angelo Vitório Cenci
Regiano Bregalda

Introdução

A atenção e a escuta situam-se entre as dimensões mais singulares e fundamentais da formação humana e, classicamente, foram vinculadas à arte de aprender e ensinar. Basta, a esse respeito, lembrar as regras de atenção e escuta para que a atenção fosse bem dirigida nas escolas de pensamento da antiguidade. Foucault (2006) escreve, a esse respeito, mostrando como o educando deveria dirigir a atenção ao sentido do que era dito, e que a escuta consistia em memorizar o que foi ouvido, compreendê-lo e bem apreendê-lo no espírito. Esse esforço exigia uma atenção dupla e bifurcada para a escuta, ou seja, a atenção concentrada ao que se ouviu e o prestar atenção a si mesmo na forma de um olhar sobre

si mesmo para memorizar e apropriar-se o que se ouviu, de modo a possibilitá-lo incrustar-se aos poucos no interior de si. Essa pedagogia ético-formativa da escuta implicava, entre outros aspectos, aprender a gravar o que foi ouvido e examinar a si mesmo na forma de um cultivo de si. Esse aspecto envolvia um exigente processo formativo, um “trabalho de atenção” necessário para a apropriação do conteúdo da fala do outro (Foucault, 2006).

Essa exigente arte da atenção e da escuta pedagógica, que requer uma postura atenta e compreensiva de quem a ela se dedica, tem se transformado com o tempo; sobretudo com a Revolução Industrial, e, de forma drástica, atualmente, com a Revolução Digital, de modo a gerar uma transformação na própria experiência sensorial humana (Crary, 2013). A atenção vê-se afetada pelo bombardeio de estímulos, pelo abissal volume de informações e pela velocidade das mudanças e inovações tecnológicas. O mundo contemporâneo é marcado pela aceleração, instantaneidade, redimensionamento do tempo e do mundo pela tecnologia; pelos ruídos das sociedades urbanizadas, a disputa pelas narrativas e a tendência ao encapsulamento da experiência. Soma-se a esses aspectos o foco na eficiência e na alta performance, que, por sua vez, fragilizam a emergência do novo, visto estarem perpassadas pela lógica da domesticação da subjetividade, em razão da voracidade da perspectiva neoliberal que busca converter tudo à lógica de mercado. Trata-se de um modo de vida que fragiliza a acolhida do diferente, o alargamento das faculdades imaginativas e criativas e, singularmente, a capacidade de criar mundos em que as relações de reconhecimento do outro sejam as orientadoras dos processos formativos.

Estar atento e escutar implica abertura ao mistério presente no mundo e no outro, visto serem ações que não predeterminam aquilo que pode vir a ser experienciado mediante elas, mas que

possibilitam mobilizar algo novo em si e no mundo. Vale lembrar, como fazem Campesato e Schuler (2019, p. 18) a esse respeito, que, particularmente, a escola deveria focar no compartilhamento de experiências e ser concebida como “essa potência de transmissão de um modo de atenção, uma postura de abertura para consigo e para com os demais”, em que os educandos pudessem tomar “a si mesmos e ao mundo como objeto de problematização”. Um grande desafio à contemporaneidade, presente sobretudo nos processos formativos, sejam eles formais ou informais, reside, pois, em conceber a atenção e a escuta como mobilizadores das práticas e dos saberes capazes de dotar a vida de sentido.

Todavia, no atual cenário, facilmente captura-se a primeira mediante uma economia da atenção e suprime-se a segunda pela incapacitação dos sujeitos ao aprendizado do seu exercício atento. A captura da atenção é central à economia de mercado, altamente concorrencial, e à sociabilidade digital, em que plataformas desenvolvem mecanismos para que as pessoas fiquem cada vez mais centradas nelas, e em que seus algoritmos são programados para apresentar a essas pessoas, então convertidas em consumidores, somente o que lhes interessaria consumir. A atenção converteu-se em um artigo extremamente valorizado e disputado sob o capitalismo neoliberal, mas carrega consigo paradoxos. Como observam Campesato e Schuler (2019), não deixa de ser elucidativo que hoje a atenção passe a ser bem mais estudada pela sua falta que pela sua presença, e, muito mais, pela Medicina e pela Psicologia que pela Filosofia, que tem uma enorme tradição sobre o tema. Como contraponto, vale ressaltar e recuperar da abordagem ricoeuriana sua dimensão perceptiva e intencional. A escuta, por sua vez, pode ser fragilizada pela paradoxal sociedade da informação e dos ruídos que facilmente ocultam-na como capacidade humana de formação

de laços. A escuta coloca outro paradoxo em termos formativos, uma vez que o mundo onde tanto se tem informações disponíveis é o mesmo onde pouco se escuta. Por vezes, o silenciamento dos educandos e a supressão da escuta chegam imperceptivelmente por meio da parafernália tecnológica, ou pela medicalização e patologização de crianças e adolescentes.

Sob o ponto de vista da formação humana – inspirada nos ideais clássicos da *Paideia*, *Humanitas* e *Bildung* –, problematizar em perspectiva hermenêutica as dimensões da atenção e da escuta pode contribuir para uma melhor compreensão dos desafios apontados neste texto. Tecer uma abordagem atualizadora do alcance de tais dimensões aos processos educativos à luz do pensamento de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Paul Ricoeur (1913-2005) é um esforço exigente, mas instigante, e que pode nos ajudar a fortalecer os processos formativos, uma vez que os conceitos de atenção e escuta, além de suas aproximações hermenêutico-formativas, são atravessados por temas como vontade, diálogo, compreensão, sentido, experiência e abertura. Cabe apontar que os encontros entre ambos foram poucos, e que Ricoeur parece ter se ocupado e citado mais Gadamer do que o contrário. Todavia, os diálogos por carta, sobretudo acerca da tradução para o francês da obra *Verdade e Método*, cuja mediação controversa deu-se por Ricoeur¹, foram diversos.

O propósito do presente texto é, pois, revisitar Ricoeur e Gadamer visando contribuir, no que é possível, para uma atualização em sentido hermenêutico-formativo da atenção e da escuta conforme tematizadas pelos autores. Dois ensaios em particular servem de motivação principal para o delineamento do presente esforço de

¹ Para conhecer melhor essa relação entre Ricoeur e Gadamer, indicamos a leitura do texto: RICOEUR, Paul; ABEL, Olivier. L'attention. Etude phénoménologique de l'attention et de ses connexions philosophiques. *Studia Phaenomenologica*, v. 13, p. 21-50, 1 jul. 2013. <https://doi.org/10.7761/SP.13.21>.

aproximação entre ambos, a saber: de Ricoeur, seu texto de 1940, intitulado *A atenção (L'attention: étude phénoménologique de l'attention et de ses connexions philosophiques)*, escrito em parceria com Olivier Abel; de Gadamer, seu pequeno artigo *Sobre o ouvir (Über das Hören)*, de 1998. Para dar conta desse intento, estruturamos o percurso argumentativo em três momentos. (1) Inicialmente, buscamos apresentar a concepção de atenção em Paul Ricoeur, problematizando o que significa estar atento diante de alguém, de algo e do mundo, visto ser a atenção que desperta para a relação com os outros e com o mundo, além de facultar a inauguração do novo. (2) No passo seguinte, situamos a escuta em Gadamer vinculada à compreensão e alicerçada na premissa do que o autor denomina de *legein* comum, a linguagem compartilhada pelos humanos. (3) Por fim, indicamos traços lidos em sentido hermenêutico-formativo da atenção e da escuta extraídos da obra dos dois autores.

A atenção na hermenêutica filosófica de Ricoeur

“De tudo ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento”.
(Vinicius de Moraes)

Atenção. Uma palavra simples, muito presente na cultura popular e em toda a extensão da vida cotidiana, restando associada, muitas vezes, às ideias de cuidado, prudência, interesse e zelo. Mas, qual a singularidade dessa palavra? Retomando Ricoeur em sua releitura de Shand (2016, p. 44), a atenção exprime-se acompanhada de um verbo. Se tomarmos a língua francesa, por exemplo, afirma-se *faire attention à*; no português, dizemos *prestar atenção*. Em todo caso, vale destacar que a palavra atenção não se basta a si

mesma. Ela exige um complemento, como é o caso do escutar, olhar, sentir, meditar, etc. Além disso, o verbo de que a atenção necessita pressupõe um movimento de ação, de intenção, afinal, *presta-se atenção, a (ou em) algo, ou alguém*.

O prestar atenção, como intenção, diz respeito à *percepção*, pois, afinal, toda atenção depende de uma percepção. Porém, perceber não é ter uma representação da coisa na consciência, tampouco ter consciência de uma percepção. Para Ricoeur, “perceber é conhecer objetos, o mundo. Quando percebo, não estou ocupado comigo, não conheço a mim. Estou fora de mim” (2016, p. 45). A atenção é a própria percepção, não uma reflexão. Por essa razão, “requer compreender que *aspectos os objetos* percebidos assumem quando a percepção é atenta e, paralelamente, quais impressões são vivenciadas pelo sujeito no próprio *ato* da atenção” (Ricoeur, 2016, p. 47). A atenção torna-se uma seleção, uma escolha, uma atitude, algo que depende da capacidade do sujeito. Prestar atenção diz respeito à capacidade de qualificar a clareza em relação aos objetos percebidos. A atenção permite desvelar o que não está claro, e isso, por sua vez, é a própria percepção, ou seja, a clareza do objeto percebido.

Portanto, a atenção é um ato intencional, e sua intencionalidade significa que “o ato da atenção nada é em si mesmo senão a atenção *a* alguma coisa, e essa ‘alguma coisa’ nada é senão aquilo que o ato se refere” (Ricoeur, 2016, p. 44). A atenção, como operação reflexiva, embora demande uma representação, ela não é o seu objeto. A atenção refere-se à possibilidade de permitir que algo possa acontecer ao sujeito por intermédio da percepção de algo que ainda lhe é estranho. Por essa razão, podemos dizer que a percepção diz respeito à possibilidade de estar atento à singeleza de tudo aquilo que afeta os “sentires” humanos.

Prestar atenção manifesta a primordial tarefa de “abrir o coração”, isto é, deixar-se afetar por algo ou alguém. Para Ricoeur, metaforicamente falando, o coração é onde repousam os sentimentos (momento frágil) e os projetos que mobilizam o sujeito a deixar que algo lhe aconteça e, ao mesmo tempo, o sensibilize a olhar o horizonte (inquietação). Na atenção, está em questão uma perspectiva de abertura ao inesperado e, ao mesmo tempo, requer uma voluntariedade, um desejo, um querer por parte do agente, ou seja, no coração repousam os sentimentos e a vontade de sentir, gerando “verdadeiramente a *intenção* do conhecer em todos os níveis” (Ricoeur, 2019, p. 113). O coração, além de alargar a sensibilidade humana frente àquilo que cerca o sujeito, é também o lugar dos projetos, aqueles que impulsionam o sujeito ao ser mais, a sentir mais, a despertar o *feeling* da arte de compreender o viver em sua dimensão mais alargada possível.

A singularidade da atenção repousa na articulação entre a capacidade e a fragilidade, ou seja, entre a possibilidade de despertar o novo e uma vulnerabilidade quanto à margem de abertura ante este devir. Trata-se de um paradoxo que marca a temporalidade de um ser finito, mas que busca o ser mais. A atenção, ao mesmo tempo que mobiliza aberturas possíveis, requer, por parte do sujeito, uma margem de insegurança ante aquilo que pode surpreendê-lo e alcançá-lo pelo percebido. Nesse sentido, a atenção permanece sempre num certo campo do desconhecido, de um “ainda não”; um lugar de anseios, desejos e medos, mas também de configuração e refiguração de si.

O que muda para um sujeito no ato de prestar atenção não é o percebido em si, mas a percepção mesma. Para Ricoeur, prestar atenção não diz respeito a um exercício abstrato de concentração restrito a uma dimensão cognitiva, tampouco é unicamente um re-

flexo capturado pelos sentidos (puramente orgânico), mas um manter em relevo a dinâmica do limite e da ilimitação. Prestar atenção diz respeito a um movimento que emerge de si mesmo, de uma abertura à expectativa, resultado de uma relação que se passa entre atenção e tensão. Esse movimento entre aquilo que se apresenta e o desconhecido oportuniza ao sujeito manter-se em uma certa “inquietação”, aquela que reverbera o traço de um ser buscante. A atenção torna-se um ato hermenêutico e, por sua vez, sustenta a alteridade da percepção. Quando se presta atenção, Ricoeur enfatiza ao retomar Bradley, o objeto torna-se

[...] mais nítido, mais claro, e, no entanto, a atenção não altera a existência do objeto. Se digo que o objeto é reforçado ou mais intenso, conheço outro objeto, que eu transformei ao conhecê-lo. Prestar atenção consiste em “desenvolver o objeto idealmente para mim tal como ele é em si mesmo e, assim, conhecê-lo”. O objeto é um todo individual que não perde sua identidade nem sua unidade: “O objeto em si, embora desenvolvido pelo processo, não pode ser tido por modificado” (2016, p. 51).

É ao prestar atenção que o sujeito consegue tecer uma versão para si daquilo que é observado, sem esgotá-lo, sem diminuí-lo, salvaguardando a diferença e a alteridade. Trata-se, nesse sentido, de um princípio basilar à hermenêutica, uma vez que, na atenção, situa-se a faculdade de reconhecer o novo no estranho/desconhecido. A atenção como exercício hermenêutico torna-se um horizonte de reconhecimento, uma vez que encontra fora de si aquilo que lhe agrega e lhe constitui. É *na* e *pela* atenção que a alteridade ocupa espaço no sujeito, uma vez que, quanto mais presta atenção, mais alargada se torna a capacidade de compreender o outro, o mundo e a si mesmo. Por essa razão, a atenção qualifica o *feeling* como capacidade imagética e criativa do sujeito que o impulsiona a mergulhar nos detalhes, nas fissuras e nas profundezas daquilo que ainda não havia percorrido. É dessa maneira que se pode tratar, em Ricoeur,

de “uma percepção atenta, de uma recordação atento, de um querer atento, etc.” (Malet, 2019, p. 116).

Nessa direção, a arte de bem prestar atenção se torna a arte de bem pensar, afinal:

a atenção é uma espécie de ação; ela “acentua”, ela “realça”, em certo sentido ela “escolhe”: faz que algo do objeto *apareça*. No entanto – e é este paradoxo o que constitui a atenção –, a atenção faz aparecer algo que, em outro sentido, *estava lá* (Ricoeur, 2016, p. 51).

A atenção torna-se a dimensão que oportuniza a apreensão de um aspecto novo que até então estava oculto. Daí surge a questão: Se é um traço novo que pela atenção é descoberto, como estava lá? Bradley, nas palavras de Ricoeur, afirma que:

[...] o aspecto do objeto muda sem que o sentido do objeto seja alterado, sem que sua existência, sem que sua realidade de algo percebido seja modificada. [...] É tão somente a atenção que confere um sentido a essa preexistência: ela é a experiência privilegiada da atenção (Ricoeur, 2016, p. 52).

Dessa forma, a atenção inaugura o novo ao sujeito atento. Trata-se da capacidade de demorar-se nos detalhes daquilo que outrora não era sinal de ocupação. O ato formativo da atenção repousa no gesto de estar atento àquilo que lhe pode acontecer, justamente àquilo que até então era-lhe próximo, mas não conhecido em suas singularidades. A atenção oportuniza ocupar-se consigo mesmo mais uma vez ante aquilo que lhe é, de certa forma, familiar, para que, assim, seja capaz de mobilizar novas versões, capturando o novo, tornando-o mais conhecido. Prestar atenção é deixar que algo possa acontecer a partir daquilo segundo o qual presto atenção. Essa abertura que a atenção exige reconhecerá que o novo por vir em si depende do que está fora de si, isto é, do outro.

A dimensão do reconhecimento do estranho repousa justamente não na ideia de possuir o outro, tampouco de querer transfor-

má-lo, mas na simples atenção daquilo que não era percebido. Estar atento é, nesse caso, um “poder no qual eu luto comigo mesmo” (Ricoeur, 2019, p. 113), pois a atenção diz respeito a um querer, a um ato voluntário que recebe, como resposta, algo involuntário. Ao prestar atenção, o sujeito mobiliza uma ênfase ao objeto, uma inflexão que lhe faculta observar de diferentes lados e sob vários ângulos, tomando-o em cada olhar, um conjunto do objeto que até então não lhe era conhecido. Essa nova informação tomada permite que uma mudança, que sempre será nova, possa emergir, tomando o sujeito em sua estrutura vital.

A novidade da atenção em cada nova “mirada” é resultado da anterior. A cada vez que se presta atenção, acentua-se um novo aspecto que produz novas mudanças, facultando novas tecituras. O novo, nessa direção, diz respeito à capacidade de prestar atenção em um simples gesto, em um olhar distinto, em uma escuta em que se deixa que algo lhe aconteça, que alarga a “atenção precedente”. Aliás, um deixar deixando, uma vez que pressupõe a ação do agente. Por isso, para Ricoeur,

[...] nossa exploração do mundo e a experiência da identidade que a atravessa é uma mistura estreita de mudanças de aspectos que conduz mais ou menos voluntariamente e de metamorfoses que não dependem de mim (2016, p. 53-54).

Por essa razão, quando se presta atenção nunca se volta ao mesmo ponto de partida, nunca percebemos a mesma coisa. Prestar atenção é inaugurar. Nunca findamos ou chegamos à essência da percepção, uma vez que aquilo que é percebido nunca deixa de ser ele mesmo, requerendo, portanto, um retorno, mais uma vez.

Prestar atenção é uma atitude, um ato. A atenção, por isso, pressupõe um caráter interrogativo, pois só se encontra algo quando se busca, se explora, se questiona. Daí a questão da imaginação criativa e crítica como fundamentais à atenção, pois oferecem pos-

sibilidades para que o “ainda não” encontre amparo. Como sustenta Ricoeur, “a verdade só aparece aos espíritos atentos” (2016, p. 60), pois é *na e pela* atenção que nos tornamos sujeitos de nossas próprias verdades, das realidades que construímos, dos mundos que habitamos. A atenção repousa na capacidade humana de elevar-se como sujeito, de aprimorar-se, de descobrir, de inaugurar, de fazer acontecer. A atenção é aquela que abre espaço para que algo suscite e faça morada em si mesmo. Trata-se de

[...] um ato muito elevado de conhecimento e o mais completo despojamento diante do objeto. Por meio da atenção, ponho-me ativamente no âmbito do objeto. [...] Por meio da atenção ela “se” mostra na medida em que “eu” a faço parecer. Eis a receptividade no modo ativo. É, meio da atenção, a autorrevelação da ideia (Ricoeur, 2016, p. 61).

Se, por um lado, a atenção coloca-nos em um movimento ativo, mobilizado para a novidade, por outro ela advém da capacidade do próprio sujeito fazer advir. Requer abertura e procura, passividade e atividade, manifestando que aquilo que se percebe é fruto da relação que o sujeito estabelece com o objeto, no sentido de que não basta apenas permitir que algo passe pelo sujeito, mas que possa tocar, fazer-se experiência, implicar. É algo conjunto, comum, no qual, quando se alcança a compreensão do “ainda não”, significa que houve consciência do objeto percebido. E a consciência do percebido, daquilo que passa a ser uma reserva de experiência, não é o todo, pois não se pode compreender de forma permanente e em sua totalidade. Assim, “a atenção não é apenas a atitude que nos torna permeáveis ao verdadeiro, disponíveis para o objeto; é ela, igualmente, que nos torna senhores de nossas ações” (Ricoeur, 2016, p. 64).

A atenção, nessa direção, é um exercício de liberdade, de autonomia, de deliberação, de decisão e escolha. A atenção como ato voluntário que move o sujeito ao ser mais é o que o torna responsável por aquilo que ele vem a ser e, portanto, capaz de julgar e de

ser julgado, manifestando, assim, a dimensão ética da atenção. Ao prestar atenção, escolho; ao escolher, decido, e, ao decidir, tomo-o como parte de mim mesmo. Como enfatiza Ricoeur, “nossos atos dependem de nossos julgamentos, mas nossos julgamentos dependem de nossa atenção. [...] A ideia clara só está presente ao espírito atento” (Ricoeur, 2016, p. 68). É nessa direção que a atenção sustenta o reconhecimento do outro, pois diz de uma abertura ao diferente, sustentando a alteridade. Por isso, a atenção é constitutiva do “eu quero”, do “eu posso” e do “homem capaz”, afinal, o sujeito da atenção

[...] no es un ego constituyente de sentido, fundamento de éste y transparente para sí mismo, sino que es un cogito herido por la presencia del mundo, de las cosas y de los otros; es un cogito que se comprende en una relación inherente con la alteridad, por lo que la constitución de sí es una tarea por ser conquistada en el encuentro con lo otro que demanda ser acogido, elegido y decidido (Malet, 2019, p. 116-117).

A relação com o outro garante condições e possibilidades à atenção, sustentando e oferecendo condições para pensar processos formativos alargados. Estar atento ao outro não consiste em uma condição antecipatória, mas se refere a uma surpresa, a um chocar-se com o inesperado. Por isso, nas palavras de Ricoeur, “o verdadeiro nome da atenção não é a antecipação, mas *espanto*” (Ricoeur, 2016, p. 57). Estar atento ao outro é, por sua vez, escutá-lo, visto uma dimensão estar intimamente entremeada à outra.

| A escuta na hermenêutica filosófica de Gadamer

A palavra é metade de quem a pronuncia
e metade de quem a escuta.
(Michel de Montaigne)

Em sua hermenêutica filosófica, Gadamer (2002) chama a atenção para a primazia do ver sobre o ouvir, presente já nas origens da

Filosofia e da formação de seus conceitos. Para o autor, essa primazia estendeu-se sobre todas as formas de educação ao longo do desenvolvimento da cultura ocidental². Sua posição, em contrapartida, é tematizar uma espécie de “filosofia do ouvir” que implique o *compreender* na forma de uma linguagem articulada e compartilhada³. Vale destacar, de início, dois aspectos que serão centrais nesse seu esforço teórico. O primeiro é que o ouvir não é algo apenas passivo, mas também ativo, o que remete à indissolúvel unidade entre ouvir e compreender. Trata-se, pois, da “escuta” no sentido de um compreender que presume, mas vai muito além de uma percepção auditiva advinda na forma de sons. Escutar requer gesticulação, a tonalidade da voz e tudo aquilo que possa “confluir em uma unidade convincente”, ou seja, em uma “linguagem articulada” (Gadamer, 2002, p. 69).

Um segundo aspecto dessa “filosofia do ouvir” reside em que a palavra falada já não pertence a quem a diz, uma vez que foi entregue aos outros na forma do ouvir. Pertence, pois, a quem a ouve, e não pode ser desdita nem esquecida. A singularidade do ouvir residirá numa dupla incontrollabilidade: a palavra falada já não pertence a quem a pronuncia, mas a quem a ouve; por sua vez, quem ouve precisa entregar-se ao sentido do que é pronunciado na forma de pertencer ao que nos foi dito (Heidegger) e de um logos (*legein*) comum (Gadamer).

Na Filosofia de Heidegger (1994), a pertença e essa primazia referem-se ao inaparente, àquilo que só pode ser entrevisto, divisa-

² Vale lembrar que a audição aparece no contexto prévio à filosofia grega clássica, sobretudo na esfera da literatura trágica, tendo primazia em relação à visão. Referência indispensável a esse respeito é a obra Édipo rei. Nesta, é o velho adivinho Tirésias, cego, que, por meio da escuta das aves, revela a verdade sobre a situação de vulnerabilidade – parricida e incestuosa – do rei Édipo. Também o é na literatura do antigo testamento bíblico, em que a sabedoria é revelada por intermédio da audição, como é o caso da sarça ardente na situação em que Moisés sobe a montanha para receber de Deus as tábuas da lei.

³ O ouvir, neste contexto, é tomado no mesmo sentido de escuta.

do, avistado ao longe e de passagem. Heidegger vincula ouvir e pertença, observando que, como *legein*, o falar não pode ser determinado pela emissão do som que expressa sentido. Se nosso ouvir fosse apenas um ato de captar e transmitir sons, ele resultaria somente em um efeito sonoro que entraria por um ouvido e sairia por outro. Embora essa captação de sons ocorra, e é necessária – quando nos concentramos na escuta do que nos é dito –, o que é próprio do ouvir é o “escutável” no sentido de um “concentrar-se” que “se recolhe para a interpelação e a exortação”, pois “o ouvir é, em primeiro lugar, a escuta concentrada” (Heidegger, 1994, p.185).

Assim compreendida, a escuta requer recolhimento e indica que somente ouvimos quando “somos todo ouvidos” e que podemos nos equivocar ao ouvir, ignorando o que lhe é essencial. Por essa razão, o ouvir requer um esquecimento do acosso dos sons em prol de uma concentração completamente transferida à escuta:

Somos todo ouvidos quando nossa concentração se transfere totalmente à escuta e esqueceu de todo os ouvidos e o mero acosso dos sons. Na medida em que ouvimos apenas o som das palavras como a expressão de alguém que está falando, estamos ainda muito longe do escutar (Heidegger, 1994, p. 186).

Ouvir não consiste apenas em apreender e transmitir sons das palavras de quem fala e somente se realiza quando “pertencemos ao que nos foi dito”, de maneira a estabelecer-se uma espécie de entrega a ele e de recolhimento ao apelo feito pela fala. Como destaca Costa Cordeiro (2015, p. 166),

[...] nesse recolhimento ocorre a ausculta (*das Horchen*), que tem relação com *Gehören* (pertencer) e com *Gehorchen* (obedecer). Para haver uma verdadeira escuta, portanto, é preciso pertencer, isto é, obedecer ao que é dito.

Por essa razão, o ouvir autêntico constitui-se em um “recolhimento concentrado, que pertence à multiplicidade do que é dito, auscultando-o como um todo coeso, perpassado por um sentido”

(Costa Cordeiro, 2015, p. 166). Com efeito, Heidegger destaca que o escutar somente acontece quando pertencemos ao que nos foi dito. Esse pertencer significa que:

[...] o falar do que nos disseram é *legein*, deixar-se-estar-diante de-junto. Pertencer ao falar não é outra coisa senão o seguinte: o que um deixar-estar-diante coloca em justaposição, deixá-lo estar em justaposição em sua totalidade (Heidegger, 1994, p.186).

A escuta demanda pertença e, certamente, a atenção também.

Gadamer, por seu turno, acolhe a interpretação da escuta que Heidegger (1973) formula em interlocução com o logos heraclítico. Todavia, julga que, embora este tenha estabelecido um vínculo claro entre pertencer e ouvir, não teria sustentado de maneira satisfatória a primazia do ouvir em razão de conceber o inaparente como o que só pode ser entrevisto ou mal divisado.⁴ Gadamer busca então em Aristóteles – mesmo havendo também neste a primazia do ver – elementos para defender a primazia do ouvir.⁵ O aspecto que passa a sustentar essa primazia está em que

[...] aquele que escuta, escuta ao mesmo tempo algo mais, o invisível e tudo o que é possível pensar [...] porque existe a linguagem. [...] Se se diz que o ouvido abarca todo o universo do pensável, se está falando de linguagem (Gadamer, 1984, p. 68).

Gadamer vale-se de Aristóteles em razão de que, neste, não apenas ocorre que aquele que ouve é envolvido por uma interpelação, mas também porque, ao ser interpelado, tem necessariamente que ouvir em razão da “pertença” a um *legein* comum, entendido como linguagem em sentido amplo. A primazia do ouvir toma como base a universalidade do logos. Trata-se, em outros termos, não de ver ou entrever, mas de “ouvir” o inaparente no fenômeno da compreensão mediante a universalidade do *logos* (Díez Fischer, 2018).

⁴ A esse respeito, Díez Fischer (2008; 2018).

⁵ Entre outros lugares da obra de Aristóteles (1964), Gadamer busca essa primazia em *De sensu* 473a 3 e na *Metafísica* 980b 23-25 e a1.

Para Gadamer, existe uma dialética entre falar e escutar, subjacente a esse *logos* comum que se constitui a base em que todo diálogo se apoia. Falar e escutar somente têm sentido se quem se engaja no diálogo estiver disposto a compreender. Além disso, o diálogo é importante como processo mesmo e demanda muito mais que a participação individual dos que se engajam nele, razão pela qual, quando há fala e escuta mútua entre interlocutores, torna-se possível surgir algo que “nenhum deles abarcaria por si mesmo” (Cepeda, 2002, p. 28). Portanto, para acontecer, a escuta como componente do diálogo presume, como condição de possibilidade, tanto uma linguagem comum quanto o caráter sempre aberto do diálogo.

Em sua defesa da primazia do ouvir sobre o ver, Gadamer destaca que a condição de ouvinte envolve uma singularidade distinta daquela do olhar. Ocorre que o interpelado não pode simplesmente comportar-se como alguém que desvia o olhar em uma direção diferente ao apelo por não querer ver algo. A pertença de quem ouve a um *legein* comum traduz uma dialética muito peculiar contida no ouvir, pois não apenas aquele que ouve é interpelado a ouvir, mas tem de fazê-lo querendo ou não: “quem é interpelado tem de ouvir, queira ou não. Não pode apartar seus ouvidos, tal como se aparte a vista de outra coisa, olhando numa determinada direção” (Gadamer, 1999, p. 670). Essa intransponibilidade em relação ao ouvir deve-se ao fato de que a linguagem da qual o ouvir participa ou pertence é universal, mas não apenas no sentido de que, nela, tudo pode vir à fala. É também em termos de profundidade, de pertença necessária ao *legein*, diferentemente do ver, no qual se pode fechar os olhos ou desviar o olhar. O ouvir é, pois, o único dos sentidos humanos que participa diretamente da universalidade da experiência linguística do mundo. Enquanto os demais abarcam apenas um campo específico a esse respeito, o

ouvir é um “caminho para o todo” em razão de estar “capacitado para escutar o logos” (Gadamer, 1988, p. 554).

A dimensão de profundidade que a linguagem põe a descoberto em sentido hermenêutico reside também na potencialidade do ouvir, na medida em que possibilita que o passado (tradição) se faça presente. Desse modo, o conceito de pertença é determinado de uma maneira nova, manifesta na interpelação da tradição para que esta seja ouvida. Nesse sentido, Gadamer reforça que a experiência hermenêutica precisa assumir tudo o que é passível de atualização em relação à tradição. Como afirma Díez Fischer (2008, p. 181), o ouvir ressignifica o sentido de pertença, pois pertencer implica ser alcançado pela interpelação da tradição e escutar o que chega a partir dela. É em razão dessa compreensão que Gadamer argumenta que o sentido assumido pela experiência hermenêutica se assenta

[...] no fato de que, face a todas as formas de experiência no mundo, a linguagem põe a descoberto uma dimensão completamente nova, uma dimensão de profundidade, a partir da qual a tradição alcança os que vivem no presente (Gadamer, 1998, p. 554).

A palavra viva, como unidade de sentido que alcança o outro em seu compreender, solicita uma resposta. Tem de haver, pois trata-se de uma unidade que constitui uma das experiências humanas mais fundamentais no entender de nosso autor, a saber, o de compartilhar algo dito e de entender-se entre si. O diálogo é, por essa razão, sempre um acontecer, e não apenas um fazer, pois, quanto mais autêntico for, menores serão as possibilidades de que os interlocutores o levem para a direção que desejam. Não bastasse, seu resultado não pode ser antecipado e é algo que tem lugar em nós mesmos. As palavras emergem do mais profundo do não dito e do não explícito, aspecto que assume um papel fundamental em todo entendimento com o outro e em toda genuína experiência humana.

O escutar não consiste apenas em escutar razões e, por isso, a compreensão com os outros é mais do que o resultado de um processo argumentativo (Cepeda, 2002). O escutar é mais que somar razões postas por alguém a outrem, ou que argumentação, pois demanda uma postura compreensiva de abertura ao outro.

Entrar em um diálogo implica a possibilidade de estarmos equivocados em relação ao nosso falar, de aceitarmos a parcialidade de nossa posição e de termos de revê-la à luz da perspectiva do outro, o que só é possível mediante a atitude de escuta. O enredar-se ou entregar-se ao diálogo mediante a fala nos tira da particularidade de nosso ponto de vista, nos coloca no plano das razões compartilhadas e nos obriga a escutar. Por essa razão, o nexos entre ouvir e entender é indissolúvel, está no cerne de uma “filosofia do ouvir” e comporta uma implicação antropológica, ética e pedagógica fundamental, na medida em que traduz uma “abertura livre à dimensão do outro” (Gadamer, 2002, p. 71).

O aprender a ouvir implica um *aprender a perguntar* a partir de um *aprender a ouvir* originário (*Urhören*) que determina nosso vínculo moral de pertença. Como observa Diez-Fischer,

[...] o ouvido é o sentido que expressa essa condição ineludível de pertença originária que se reflete na experiência linguística e histórica e se expressa na estrutura semântica familiar que possuem em alemão as palavras *hören* (ouvir) e *gehören* (pertencer) (2008, p. 180).

Esse aprender a ouvir determina nosso vínculo moral de pertença que possibilita a abertura ao outro. Importa, entre os homens, argumenta Gadamer,

[...] experimentar o tu realmente como um tu [...]. A isso pertence a abertura. Mas [...], esta abertura não se dá só para aquele por quem queremos nos deixar falar; antes, aquele que em geral se deixa dizer algo está aberto de maneira fundamental (Gadamer, 1999, p. 532).

O ouvir, como parte do diálogo, abre espaço para a constituição dos laços que tornam possível formar comunidade e converte-se no pressuposto do reconhecimento, uma vez que escutar-se uns aos outros já envolve um mútuo pertencimento (Diez Fischer, 2008). A abertura mútua é condição para a existência de todo e qualquer vínculo humano verdadeiro por implicar a pertença uns aos outros na forma do ouvir-se uns aos outros. Trata-se, também, na forma da escuta, de algo exigente que se expressa tanto na salvaguarda de que ela não assuma a forma de submissão, quanto, se necessário, na disposição de possibilitar valer em mim algo contra mim:

[...] 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 vá fazer valer contra mim (Gadamer, 1999, p. 532).

Tomada sob o prisma hermenêutico, a escuta tem um sentido transformador de si e gerador de experiência formativa. O alcance da escuta reside na possibilidade de

[...] compreender e de compreender-se, de formar-se a si mesmo, ínsita no caráter essencialmente negativo da experiência humana e que anda junto com o primado hermenêutico do ouvir. Se a experiência ensina é porque fala ao que escuta de tal modo que, uma vez escutado, não se torna mais possível seguir sendo o que se era antes (Cepeda, 2002, p. 29).

Ao distanciar-se da fala inicial que lhe advém, a escuta cinde-se em si mesma, o que lhe possibilita reconhecer o estranho no que lhe é próprio e restaura sua unidade ao retomar a si a partir do outro, ao acolher e apropriar-se do estranho. Há, pois, nela, uma dialética entre o mesmo e o distinto, entre a unidade e a cisão, entre a familiaridade e o estranhamento (Cepeda, 2002).

Em busca de um sentido hermenêutico-formativo na atenção e na escuta

O bobo, por não se ocupar com ambições, tem
tempo para ver, ouvir e tocar no mundo.
(Clarice Lispector)

Vimos, no percurso já desenvolvido, com base em Ricoeur e Gadamer, que os conceitos de atenção e escuta comportam múltiplas e complexas dimensões. Com base nelas, pretendemos apresentar alguns indicativos no sentido de que elas contêm em si um sentido hermenêutico-formativo.

Em primeiro lugar, cabe destacar o fato de a atenção, em Ricoeur, por não se bastar a si mesma, demandar um tempo singular, e este revela a não autossuficiência do sujeito atento. Mesmo que a atenção implique uma escolha e um ato intencional na forma de uma atitude a ser assumida pelo sujeito, requer uma certa entrega ao objeto ou ao outro como foco da atenção. Trata-se de uma atitude de descentrar-se em razão da impossibilidade de um domínio completo da relação que estabelecemos com o mundo e com o outro. O sujeito atento é o que está disponível àquilo que pode acontecer. Esse acontecer é da esfera de uma temporalidade que comporta uma incontrollabilidade e que coloca o sujeito, quando aberto a ela, em condições de estar consigo mesmo e de deixar que algo se passe consigo. Ricoeur é muito claro a esse respeito:

Nossa exploração do mundo – e a experiência da identidade que a atravessa – é uma mistura estreita de mudanças de aspectos que conduzo mais ou menos voluntariamente e de metamorfoses que não dependem de mim (Ricoeur, 2016, p. 54).

O tempo da atenção é também o tempo do se demorar sobre algo e olhá-lo sob um prisma de profundidade. A atenção é ativa, mas também passiva, é receptividade e resposta voluntária à di-

menção solicitante das coisas e do outro, é perceptiva e volitiva, requer entrega e responsabilidade, a atitude de deixar-se afetar por algo ou alguém, deixar que algo lhe aconteça, mas também de implicar-se. Ela solicita abertura ao inesperado e, ao mesmo tempo, demanda, por parte do agente, uma disponibilidade à experiência da atenção como algo que desinstala o sujeito, mas também que pode levá-lo a transformar a si mesmo.

Outra exigência da atenção é a de ver o mundo de maneira alargada. Aprofundar a atenção ao mundo implica alargar a própria compreensão que se tem dele e a si mesmo. Nesse sentido, a atenção é condição para cultivar a imaginação e a própria criatividade. Como se viu, em Ricoeur o “coração” alarga a sensibilidade humana frente ao mundo e aos outros e constitui-se na sede dos projetos que levam o sujeito a ser mais, estendendo os horizontes de si mesmo. A atenção, nessa direção, é uma liberdade que flutua entre o sentimento e a razão sem se reduzir a nenhum deles, mas inspirando o ser mais, o ser capaz. Para Ricoeur, a atenção

[...] é a própria condição de nossa liberdade, porque é esse olhar em perpétua evolução por meio do qual a imaginação opera uma mediação constantemente renovada do sentimento e da razão (Amalric, 2013, p. 109, tradução nossa).

Essa perspectiva de expansão de si requer abertura ao novo, ao inesperado. A vulnerabilidade que marca a condição do ser humano lhe faz lembrar de sua finitude, mas também lhe desafia a assumir a insegurança perante o novo e o diferente, assim como a estar aberto ao desconhecido, expandindo a si mesmo. A insegurança pode significar abertura ao outro, ao estranho e/ou ao novo, que acontece quando se é alcançado pela percepção, fruto da atenção. Essa postura de consciência da própria finitude e de resposta à insegurança, que nos é constitutiva, é o espaço que permite a configuração e a reconfiguração de si mesmo. A tensão que se estabelece

entre o conhecido e o desconhecido, o que nos é familiar e o que se apresenta como estranho, possibilita ao sujeito manter-se em uma postura de inquietude de si. A atenção, nesse sentido, concerne ao inacabamento e à abertura de sentido em relação ao mundo e ao outro, o que exige a observação pacienciosa, postura de aprendizado permanente e disponibilidade ao novo. Por essa razão, duas atitudes associadas por Ricoeur ao espanto precisam ser articuladas:

[...] uma que consiste em *infiltrar* a percepção no sentido de alguma antecipação, outra que consiste em buscar uma inocência dos olhos e dos sentidos, uma abertura de espírito, um acolhimento ao outro em sua qualidade de outro (Ricoeur, 2016, p. 57).

Por outro lado, a atenção vincula-se também a uma ética da interrogação e do respeito. Ela vincula-se ao poder de preferir associado à interrogação de coisas, ao olhar com os olhos e que, no que tange à interrogação de valores, concerne à deliberação, à escolha (Veríssimo, 2023, p. 154). Mas também, como bem o destaca Wandelfelds (2010), refere-se ao respeito, a uma ética desse espectro, pois não se trata simplesmente de algo que podemos controlar e manipular a nosso bel prazer. Nesse sentido, a atenção refere-se a algo que oferecemos ou recusamos ao outro. O autor (2010) lembra que, no caso da língua alemã, a atenção (*Aufmerksamkeit*) vincula-se intimamente a *Achtung* ou *Achtsamkeit*, o respeito. E expressão francesa *faire attention à* pode equivaler então ao alemão, *acht geben*, e, desse modo, “a atenção acaba por ser mais do que uma realização cognitiva”, pois ela remete para “um ethos dos sentidos”: “Este ethos básico emerge dos atos de olhar e ouvir que contrastam com o fechar dos olhos e dos ouvidos” (Wandelfelds, 2010, p. 8).

Uma quarta dimensão hermenêutico-formativa que pode ser associada à atenção reside na relação entre a atenção e a maestria de si. O próprio Ricoeur destaca que a atenção não nos torna somente permeáveis à verdade ou disponíveis ao objeto, mas também

“mestre de nossas ações”. Dito de outro modo, “senhores [*maîtres*] de nossos julgamentos [*jugements*] porque somos senhores [*maîtres*] de nossa atenção” (Ricoeur, 2016, p. 68, grifo nosso).⁶ Nesse sentido, Jaramillo (2022) observa que o conselho que Ricoeur toma de empréstimo de Descartes, no contexto da discussão sobre o voluntário e o involuntário, é o de o sujeito valer-se da melhor maneira possível do próprio espírito para conhecer o que se deve fazer ou não. A autora refere que isso implica, em primeiro lugar, “a escuta, o estar atento ao que se passa em si e ao seu redor, à multiplicidade e à heterogeneidade dos desejos, à complexidade das circunstâncias em que se encontra” (Jaramillo, 2022, p. 21). O estar atento ao que se passa em si e ao seu redor pode ser compreendido como um cuidado de si, pois estar atento é uma disposição que insiste em manter o sujeito como um ser aberto e, ao mesmo tempo, vigilante ante a presença da outra pessoa. Neste aspecto, “essa atenção a si mesmo, o cuidado de si mesmo, a ocupação de si mesmo, encontra sua base no pedido exortador da outra pessoa” (Malet, 2019, p.124) e encerra, assim, uma analogia estreita com a escuta.

De modo muito similar a esses aspectos destacados no que concerne a determinadas facetas da atenção em Ricoeur, o ouvir em Gadamer vincula-se a uma atenção na escuta ao outro. Esta também é, como escuta atenta, tanto ativa quanto passiva. O fato de o ouvir ser composto dessa dupla face manifesta, para Gadamer, a unidade entre ouvir e compreender. Desse modo, assim como ocorre com a atenção, o ouvir é tanto ativo quanto passivo, e essas duas dimensões equivalem ao compreender.

Outro aspecto em que atenção e escuta encontram-se é no “concentrar-se” que, como referira, primeiramente, Heidegger, im-

⁶ Esse aspecto aparece de modo bem mais desenvolvido em *Philosophie de la volonté* 1, publicado em 1950, dez anos depois de *L'attention: étude phénoménologique de l'attention et de ses connexions philosophiques*.

plica um recolher-se para a interpelação e a exortação de “sermos todo ouvidos”. A escuta é uma “escuta concentrada”, ou uma escuta atenta, pois se vincula a uma forma singular de atenção e demanda uma postura: a atitude de recolhimento. A escuta demanda pertença à fala que nos foi endereçada, ou seja, ao *legein*, o logos comum, atitude de implicação para com o outro e de acolhimento da fala e do outro. A atenção e a escuta presumem algo que nos antecede, na forma das coisas e da linguagem a que pertencemos e que nos é comum. Há uma oferta de algo que nos antecede, pois as coisas e/ou o outro nos destinam algo: fala, percepções, etc., o que demanda “recolhimento concentrado”, mas, também, abertura.

Vimos que o falar e o escutar somente fazem sentido se quem se engaja no diálogo estiver disposto a compreender, o que requer uma postura de abertura ao outro e à possibilidade de surgir algo novo desse encontro atento. Esses dois aspectos são centrais: a fala e a escuta mútuas e atentas trazem algo novo na medida em que uma alimenta a outra em uma postura de abertura recíproca. O escutar é mais que somar razões postas por alguém a outrem ou um simples componente da argumentação, pois exige uma postura compreensiva de abertura ao outro e às coisas. Seu resultado não pode ser antecipado e é algo que tem lugar em nós mesmos. A escuta possibilita experienciar o outro como outro por demandar abertura a ele e, nesse sentido, o ouvir como parte do diálogo é o que possibilita estabelecer laço, reconhecê-lo como outro e fazer parte de um mundo comum. A pertença a uma linguagem comum implica existir um caráter inapelável dirigido a quem ouve, pois tudo pode vir à fala dado a inesgotabilidade de sentidos desse *legein* comum e a da interpelação da fala. Há um logos no qual a fala e a escuta se situam, sendo que esse pano de fundo é interpelador.

Assim como estar atento, o diálogo, em que se situam o falar e o ouvir, é um acontecer, não um fazer: não é objetificável, controlável ou verticalizável (autoritariamente) por nenhum dos interlocutores. A unidade de compartilhar algo dito e de entender-se entre si indica que tanto a atenção quanto a escuta pressupõem estar em relação. A atenção – assim como a escuta – tem um sentido quando vincula uma atitude não objetivante em relação ao mundo e aos outros. A percepção atenta é um olhar compreensivo sobre o objeto ou em relação ao outro, mas também em direção a si mesmo. Assim como ocorre com a atenção, a não objetificação é um dos aspectos centrais do ouvir. Esse aspecto, nesse contexto, se deve ao fato de que a palavra falada é entregue aos outros de maneira a já não pertencer mais a quem a profere. A outra dimensão dessa não objetificação reside no fato de que quem a ouve precisa entregar-se ao sentido do que é pronunciado. A não controlabilidade do ouvir pelo outro e a necessidade de entregar-se ao pronunciado pelo outro revelam, pois, duas faces da exigência de sua não objetificação.

Por fim, vale destacar que a escuta, assim como a atenção, tira-nos da parcialidade de nosso ponto de vista. Como registra Ricoeur, não é a “pré-percepção nem o desejo que provoca a atenção, mas a ingenuidade do olhar, a inocência do olhar” e, por isso, “o acolhimento do outro como outro”, razão pela qual “o verdadeiro nome da atenção não é antecipação, mas espanto” (1967, p. 147). De modo semelhante, a escuta também se constitui, “mais do que o resultado de uma sensação”, em um conjunto de “elementos perceptivos” que envolvem

[...] dois processos indissociáveis: passividade e intencionalidade. Passividade de quem é afetado pelo que escuta antes mesmo de dispor-se a ouvir. [...] passividade aqui compreendida como abertura ao inusitado. [...] E intencionalidade de quem se põe em atenção ao que ouve (Carbonara, 2016, p. 285).

Ser capaz de compreender o outro significa também compreender-se. A atenção e a escuta atenta – seu complemento íntimo – faz com que essa dupla e mesma experiência conduza quem as buscou e a elas se entregou a não ser mais quem era antes.

| Considerações finais

O presente ensaio revisitou Ricoeur e Gadamer com o intuito de uma apresentação, aproximação e atualização em sentido hermenêutico-formativo dos conceitos de atenção e escuta, respectivamente. Esse propósito deu-se, inicialmente, com uma retomada da concepção de atenção de Ricoeur, problematizando o que significa estar atento diante de alguém, de algo e do mundo, uma vez que a atenção desperta para a relação com o mundo, mas também para com os outros, além de possibilitar a inauguração do novo. O passo seguinte consistiu na abordagem da escuta em Gadamer e a conexão estreita desta com a compreensão e a atenção contidas nela. Por fim, indicou-se, com base em tais conceitos, traços derivados desses conceitos lidos em sentido hermenêutico-formativo.

Vale considerar, a título de conclusão do percurso que, mesmo que a atenção venha a ser disputada como mercadoria valiosa, e que a escuta seja fragilizada pelo neoliberalismo – e seu princípio do desempenho e da concorrência que a tudo busca alcançar –, essas duas dimensões seguem fundamentais como atitudes e como princípios estruturadores dos processos formativos. A atenção, quando roubada ou aprisionada pela lógica de mercado, pode gerar consequências deletérias a educandos na medida que sua saturação, na forma de excesso de estímulos, informações e demanda exacerbada por desempenho, resulta no oposto do que oferece, como é o caso da “desatenção”, dos “transtornos de déficit de atenção” e da “dispersão

hiperconectada” (Campesato; Schuller, 2019, p. 4). Torna-se impossível conciliar eficácia produtiva e dispersão em escala exponencial, como o pretende o próprio neoliberalismo educacional. Se o existente chega até nós “como algo que transborda a percepção” (Ricoeur, 2016, p. 52) e, por essa razão, é inesgotável, o caráter transbordante de todo objeto é a marca da experiência da atenção. Como destaca Veríssimo, Ricoeur,

[...] além de revelar o apelo objetivista que cerca os estudos da atenção, sua aproximação ao tema contribui para a promoção de uma atitude de espanto, de consentimento à indeterminação, de disponibilidade à surpresa, e de encorajamento à interrogação e à perseverança perceptual (2023, p. 147).

Essa ética do prestar atenção ao outro exige compreendê-lo como outro, não objetivado pela lógica do ver como expressão do conhecimento racional-objetivante. Por essa razão, atenção e escuta confluem, pois esta também requer uma atitude de acolhida e de receptividade do outro na condição de outro. Nessa mesma direção, inspirado na “filosofia do ouvir” de Gadamer, Flickinger chama atenção para o papel da linguagem e do diálogo, na medida em que eles pressupõem “a disposição de ouvir o outro, de prestar atenção ao que o outro quer dizer-me e que desafia minha compreensão” (Flickinger, 2012, p. 1).

A ética da escuta se constitui em um dos maiores desafios à formação no contexto contemporâneo. Como refere Dunker (2020, p. 66), “escutar toma tempo”, não o tempo da aceleração próprio da “cultura da performance generalizada”, mas o “tempo e generosidade com o outro”. Além disso, a escuta é uma forma de cultivo, de formação e de ética bastante exigente. Ocorre ser ela uma arte que “demanda que renunciemos ao exercício do poder sobre os outros” e que “começa pela escuta de si” mediante o assumir “uma posição de desconhecimento, ignorância” (Dunker, 2020, p. 123). Como refere

ainda o autor a esse respeito, “a escuta começa pela escuta de si, e de como a diversidade de outros evoca e ressoa diferenças que ainda estavam informúladas em nós mesmos” (Dunker, 2020, p. 126). Não por outra razão, Gadamer destaca, primeiro, que “devemos aprender que, escutando ao outro, se abre o verdadeiro caminho em que se forma a solidariedade” (Gadamer, 1998, p. 96) e, ademais, que a própria formação, no sentido de *Bildung*, “significa poder contemplar as coisas a partir da posição do outro” (Gadamer, 1998, p. 99).

Referências

AMALRIC, Jean-Luc. *Paul Ricœur, l'imagination vive: une genèse de la philosophie ricoeurienne de l'imagination*. Paris: Hermann, 2013.

ARISTOTELES. *Obras completas*. Madrid: Aguilar, 1964.

CAMPESATO, Maria; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. *Revista Educação em Questão*, [s. l.], v. 57, n. 54, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18942>. Acesso em: 10 out. 2024.

CARBONARA, Vanderlei. "Saber ouvir" na hermenêutica filosófica de Gadamer: entre linguagem e ética. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro (Org.). *Experiência formativa e reflexão*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2016, p. 283-293.

CEPEDA, Margarita. Dialéctica y escucha. *Ideas y Valores*, Bogotá, v. 51, n. 120, p. 25-30, 2002.

COSTA CORDEIRO, Robson. Discurso, escuta e silêncio em “Ser e tempo”. *Pensando – Revista de Filosofia*, [s. l.], v. 11, n. 23, p. 144-159, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/3518>. Acesso em: 10 set. 2024.

CRARY, Jonathan. *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

DEPRAZ, Natalie. Attention et surprise. Paul Ricoeur en débat et au-delà. *Alter: Revue de Phénoménologie*, [s. l.] n. 23, p. 261-278, 2015.

DÍEZ FISCHER, Francisco. La hermenéutica de Gadamer como escucha tras la huella. ¿Una hermenéutica de lo inaparente? *Escritos*, Medellín, v. 26, n. 56, p. 21-61, 2018.

DÍEZ FISCHER, Francisco. El lenguaje, la voz y el oído. Estudio en torno a las interpretaciones del fundamento en la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. *Revista Filosofía UIS*, [s. l.], v. 7, n. 1 y 2, p. 163-184, 2008.

DUNKER, Christian. *Paixão da Ignorância: a Escuta Entre a Psicanálise e Educação*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo. In: GADAMER, Hans-Georg. *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós, 1998. p. 84-99.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-George. *Verdad y método* (V. I). Salamanca: Sígueme, 1988.

GADAMER, Hans-George. Sobre el oír. In: GADAMER, Hans-George. *Acotaciones hermenêuticas*. Madrid: Trotta, 2002. p. 67-76.

GADAMER, Hans-Georg: *A atualidade do Belo – A arte como jogo, símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo I*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

HEIDEGGER, Martin. Logos (Heráclito, Fragmento 50). Tradução de Ernildo Stein. In: *Os Pré-socráticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1973a. p. 117-129. (Coleção Os Pensadores).

HEIDEGGER, Martin. *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ed. Del Serbal, 1994.

JARAMILLO, Ana Lucía Montoya. La réponse ricoeurienne au conflit dans Le volontaire et l'involontaire à partir de la sagesse cartésienne. *Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 16-31, 2022.

MALET, Patricio Mena. La atención de la solicitud. *Revista de Filosofía*, [s. l.], v. 76, p. 111-126, 2019.

MUÑOZ, Diana María. El oído hermenêutico. *Ideas y Valores*, Bogotá, v. 51, n. 120, p. 15-24, 2002.

RICOEUR, Paul. *Escritos e conferências 3: Antropologia filosófica*. Tradução de Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

RICOEUR, Paul. *O Homem Falível*. Tradução de Gonçalo Marcelo; Hugo Barros. Lisboa: Edições 70, 2019.

RICOEUR, Paul. *Philosophie de la volonté 1: Le involontaire et l'volontaire*. Paris: Aubier, 1967.

RICOEUR, Paul; ABEL, Olivier. L'attention. Etude phénoménologique de l'attention et de ses connexions philosophiques. *Studia Phaenomenologica*, v. 13, p. 21-50, 1 jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.7761/SP.13.21>.

VERÍSSIMO, Danilo Saretta. Paul Ricoeur e o problema da atenção na fenomenologia da vontade. *Sapere Aude*, [s. l.] v. 14, n. 27, p. 142-160, 2023.

WALDENFELS, Bernhard. Attention suscitée et dirigée. *Alter: Revue de Phénoménologie*, 2010, 18, p. 33-44.



Para além da inovação digital: uma abordagem hermenêutica na educação como bem público

Amarildo Luiz Trevisan

Catia Piccolo Viero Devechi

“Cada memória se apropria daquilo com que se encontra, a fim de mover-se e avançar num constante enriquecimento daquilo mesmo que é legado pela tradição. Não devemos esquecer, porém: apropriação não significa saber, mas ser.”
(Gadamer, 2012, p. 318)

Considerações iniciais

O discurso da inovação, nomeadamente empresarial e tecnológico, compreendido como um novo paradigma (Ruano-Borbalan, 2024), tornou-se hegemônico no mundo dos negócios. Trata-se de um discurso marcadamente neoliberal, concebido com fins empresariais e industriais, que tem sido idealizado pelos governantes e empresários como alternativa latente para

atender às demandas do empreendedorismo e do mercado. Colocado como um potencial de evolução de produtos e de tecnologia, tal discurso ganhou força também entre os legisladores educacionais, os quais passaram a apostar na educação como prática colaborativa para o sucesso econômico. A Comissão Europeia (2021), por exemplo, tem defendido uma educação inovadora de qualidade e eficaz, claramente fundamentada em preocupações empreendedoras e digitais. A inovação, nesse sentido, passa a ser entendida como o “motor” potencial de eficiência competitiva.

É por causa dessa compreensão que a maioria dos países tem investido na digitalização e na plataformização da educação (Kerssens; Dijck, 2021), persuadindo a ideia de que é possível facilitar a aprendizagem e o trabalho pedagógico com recursos tecnológicos. Trata-se de uma inovação, nomeadamente, tecnológica e empreendedora, colocada como a solução eficaz e barata para melhorar a educação segundo o projeto da economia de mercado. Não se trata, portanto, de uma inovação que busca resolver os problemas históricos do campo, mas de uma inovação que se utiliza dos problemas existentes para justificar mudanças na educação de forma a atender os interesses privados.

Altamente sedutor e convincente aos pais e a muitos educadores, em vista das promessas revolucionárias em termos de desempenho técnico-científico, tal discurso tem se disseminado entre as escolas e universidades. Trata-se de um discurso inovador que carrega consigo uma compreensão que menospreza a educação no sentido mais ampliado (Dalbosco, 2023), voltado ao compromisso com o bem público (Nóvoa, 2023), com a democracia e a justiça social (Nussbaum, 2015), que reduz a educação à linguagem da aprendizagem (Biesta, 2021) para fins comerciais. Além de descartar qualquer possibilidade de diálogo com a tradição (Laval, 2004), já que a intitula como totalmente ultrapassada.

Consiste em uma ideia de inovação paradoxal que traz consigo uma compreensão de educação que nega a tradição por considerá-la antiquada, ao mesmo tempo que se utiliza dos pressupostos da escola nova e das pedagogias ativas, frutos das produções do campo. Para Pintassilgo (2021, p. 20), essa ideia de novo, “que a inovação pretende introduzir nas práticas escolares, pode não ser em absoluto novo, possuindo antes muitas vezes, uma novidade relativa”. No caso desse contexto, a novidade relativa é a utilização das plataformas de aprendizagem adaptadas aos pressupostos já recorrentes das pedagogias ativas. É um “novo” vindo da área da tecnologia e do empreendedorismo, que se utiliza da tradição de inovação (Burker, 2009) da educação para vender os seus serviços. Nesse sentido, Pintassilgo (2021, p. 19) percebe a inovação como “uma noção complexa, problemática, polissêmica, difícil de delimitar e que tem sido, muitas vezes, usada como uma espécie de slogan”.

Enraizada em uma abordagem estratégica, exclusivamente voltada aos objetivos gerenciais e político-econômicos, a ideia de inovação tem como foco a formação de novos empreendedores, capazes de impulsionar resultados competitivos frente à concorrência tecnológica e industrial internacional. Trata-se de uma narrativa que abarca todo o espectro educacional, desde a educação infantil até os programas de pós-graduação. Na educação básica, o foco recai sobre o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais por meio de plataformas de aprendizagem. No ensino superior, o objetivo é alinhar a formação profissional às demandas empresariais, o que requer uma maior capacitação digital e aprendizagem técnica rápida, muitas vezes, por meio da Educação a Distância (EaD). Já na pós-graduação, a ênfase está em oferecer produtos úteis ao mercado e tecnologias inovadoras, muitas vezes, sob encomenda.

Em todas as etapas, observa-se uma clara redução do tempo livre dedicado aos estudos humanísticos e ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Na universidade, em particular, há uma diminuição explícita da pesquisa livre e a adoção de temas frequentemente direcionados pelos interesses privados. O tradicional tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão é ampliado com a inclusão da inovação (Ruano-Borbalan, 2024), em uma relação direta com os objetivos empresariais.

Esse modelo de abordagem também se reflete em políticas públicas, como o Decreto nº 9.765, lançado em abril de 2019 pelo Governo Federal para regular a política de alfabetização no Brasil (Brasil, 2019). Esse documento enfatiza a consciência fonêmica associada à ciência e à inovação, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas. No entanto, estudos como os de Mortatti (2010) demonstram que esse método de alfabetização, caracterizado por uma abordagem sintética, tem sido conhecido no Brasil desde o século XIX. Assim, a análise de Teixeira e Silva (2023) conclui que essa proposta do Ministério da Educação (MEC) para a alfabetização resgata metodologias antigas sob uma nova roupagem, enfatiza eficiência, eficácia e evidência científica e reforça o papel de controle sobre o trabalho dos professores e das famílias no processo de alfabetização.

Contra essa tendência, já muito presente em seu tempo, Hans-Georg Gadamer insurgiu-se ao questionar as bases desse tipo de racionalidade. Para Gadamer (2012), a hermenêutica vai além dos métodos ou teorias científicas; apresenta-se como uma filosofia que transcende as fronteiras das ciências particulares e as evidências científicas, pois está intrinsecamente ligada ao exer-

cício da compreensão humana em sua historicidade. Dessa forma, podemos entender a natureza da hermenêutica como algo que ultrapassa o mito da inovação educacional por meio exclusivamente tecnológico ao alicerçar a compreensão na tradição e na perspectiva humana.

Assim, a nossa proposta é problematizar, por meio da hermenêutica filosófica, o conceito de inovação ligado apenas à inovação digital e ao empreendedorismo, discutindo as possibilidades de uma inovação articulada com a tradição e, portanto, com a memória, e, assim, mais adequada à concepção de educação como bem público. Perguntamos: Como a hermenêutica filosófica de Gadamer pode contribuir para pensar a inovação educacional como um processo formativo?

Não é nosso propósito desencorajar a inovação na educação, mas alentar para uma inovação de educação que, articulada com as demandas econômicas e ambientais, possa se perceber como perspectiva de criatividade dialogada com a tradição, com garantias de formação crítica e democrática. Explorando o conceito de tradição de Hans-Georg Gadamer, por meio da obra *arte*, apontamos uma oportunidade de investigar o sentido que a hermenêutica filosófica tem para a compreensão da inovação educacional como um processo formativo. A partir da perspectiva da hermenêutica filosófica, entendemos ser possível explorar a inovação na educação de maneira aberta e flexível, buscando compreender como novos significados podem ser gerados nos processos educacionais com base no que já se tem. Isso porque, conforme alerta Pintassilgo (2021, p. 20), “a inovação é um processo, não uma alteração pontual”; não abandona, portanto, a tradição, mas se alicerça nela.

Neste artigo, discutiremos as contribuições da hermenêutica filosófica a partir da perspectiva do diálogo com a tradição expli-

tada pela arte. Debatermos o olhar hermenêutico da arte como possibilidade de criar ambientes educacionais mais dinâmicos, inclusivos e eficazes, articulando as demandas do mercado com a formação humana, as tecnologias com a tradição educacional, entendendo a inovação como processo, não como ruptura. Ou, ainda, como possibilidade de ressignificação da educação no tempo e no espaço, não apenas como aposta tecnológica. Ao fazê-lo, pautamos a educação não apenas nos princípios da compreensão e do diálogo, mas também capacitamos educadores e alunos a explorar novos horizontes de interpretação e de sentido.

| A hegemonia do discurso da inovação

A inovação, como alerta Canário (2005), não pode ser confundida com reforma, já que tem uma relação muito direta com quem concebe a educação, não pode vir de cima, portanto. Todavia, a inovação tem se colocado como um discurso político que, ao se utilizar do discurso “dos outros” (Charlot, 2001), acaba por ignorar o compromisso da educação como bem público, além das preocupações atuais do campo em torno das práticas inclusivas e sustentáveis. Ao se reduzir às metodologias digitais e às plataformas de aprendizagem (Garcia, 2023), a inovação da educação tem sido feita à custa da simplificação dos estudos em humanidades (Nussbaum, 2015). Assim, ao descurar da formação crítica, do pensar por si próprio, da pergunta e da resposta, tem trazido prejuízos diretos para a formação da cidadania democrática (Dalbosco, 2023). O que parece fazer muito sentido, pois entendendo a educação com objetivos exclusivamente econômicos, uma postura crítica não teria efeito. Defende, portanto, uma perspectiva estratégica, enraizada exclusivamente em objetivos gerencialistas, nos quais a

educação é totalmente capitaneada por interesses privados, o que para Ferry (2015) significa “estímulo ao consumo” e “inovação destruidora”. A proposta passa a ser formar novos empreendedores que possam contribuir para busca de melhores resultados diante da concorrência internacional, tecnológica e industrial. Conforme Laval (2004), em nome da inovação tecnológica, descarta-se o passado, inclusive as “virtudes democratizantes”. Nesse sentido, perguntamos: seria a inovação tecnológica uma nova forma de colonização da educação? O que sobra de público na educação diante da inovação tecnológica?

Esse movimento já tem sido evidenciado pelo retrocesso de alguns países, como Suécia, Dinamarca, Reino Unido, Noruega e Portugal, os quais, após adotarem a digitalização em seus currículos, agora estão reconsiderando sua abordagem, como relatado na notícia “Professores e alunos querem recuo nos manuais digitais” (Valente, 2023). Outro argumento central contra os manuais digitais reside nas implicações adversas que podem ter no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Além disso, esses manuais digitais trazem também preocupações em torno do impacto negativo na concentração e no sono das crianças, o que pode afetar significativamente seu desempenho acadêmico e o bem-estar geral. Em relação a isso, estudos recentes, como os realizados pela Universidade de Calgary e pela Universidade de Toronto, destacam uma correlação entre o uso excessivo de dispositivos eletrônicos e o atraso no desenvolvimento da linguagem e das habilidades comunicativas em crianças pequenas (Valente, 2023). Além disso, tal modelo busca incentivar a sociedade do impulso e dos desejos imediatos, claramente alicerçada no modelo dos negócios.

Os principais dispositivos pedagógicos incentivados no paradigma da inovação associados ao mercado são: educação a distância, aprendizagem e metodologias ativas por meios digitais, utilização de plataformas de aprendizagem, aulas por tutoriais, preenchimento dos espaços de pensamento livre, aulas expositivas em auditórios com recursos audiovisuais, pesquisa reduzida a revisão sistemática do conhecimento, estágios em pareceria com empresas, foco na aprendizagem individual e competitiva, etc. O desafio, neste artigo, é discutir o conceito de inovação na educação para além dos desejos imediatos do mercado. Perguntamos: Quais as possibilidades de inovação na educação no sentido formativo? Qual seria o papel da tradição quando buscamos inovar na educação?

A ideia é se debruçar em torno do conceito de inovação, fazendo ele derivar, como diz Gadamer, “Não apenas da palavra ao conceito, mas igualmente do conceito de volta à palavra” (2012, p. 191), afim de compreender e desmistificar a ideia de que uma revolução digital resolveria os problemas seculares da educação e da escola, e, além disso, para que a inovação não seja entendida como uma mera adaptação digital e tecnológica das práticas educativas já existentes.

Em contrapartida ao discurso inovador associado apenas às tecnologias e ao empreendedorismo, entendemos que uma verdadeira inovação na educação deve abraçar a complexidade do mundo contemporâneo, ressignificando a educação para o bem comum e para a democracia (compreensões essas consolidadas na tradição do campo). Ainda, ela deve reconhecer a necessidade de articular as demandas das competências úteis para o mercado e para o meio ambiente com as competências necessárias à formação humana. Isso implica promover uma esfera educacional que valorize não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também o

pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de colaboração e de resolução de problemas. Tal é a contribuição que buscamos na hermenêutica filosófica.

A proposta é pensar em uma abordagem mais inclusiva e holística da inovação na educação, que contribua significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, na qual todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver as suas capacidades humanas (Nussbaum, 2012), fazer as suas próprias escolhas e contribuir de forma significativa para o bem comum. Portanto, sem o conhecimento da tradição corre-se o risco não só de repetir os equívocos do passado, mas ainda de desvalorizar o que é, de forma relevante, o novo, o qual não ocorre sem o reconhecimento de um aguçado olhar retrospectivo. É o que entende Pintassilgo (2023, p. 20), quando diz não haver “práticas que sejam boas em absoluto, sem articulação com a história ou com a cultura” (Pintassilgo, 2023, p. 20). Ou, ainda, como afirma Burke (2009), “não existe uma oposição acentuada entre tradição e inovação. É possível até mesmo identificar tradições de inovação”. Enfim, concordamos com Charlot (2001) quando diz que para melhorar a educação “é preciso recuperar a memória”.

O que a hermenêutica filosófica tem a dizer sobre “inovação na educação”?

Na visão gadameriana, a hermenêutica não se limita à interpretação imediata do contexto, mas abrange a compreensão mais ampla do mundo e da existência humana, alicerçada na tradição. Ao explorar a transição da palavra ao conceito, Gadamer nos convida a considerar como o entendimento humano se desenvolve a partir da interação entre linguagem e experiência histórica. Essa

interação é fundamental no contexto educacional, tendo em vista que a comunicação entre mestre e discípulo desempenha um papel central na formação histórica do pensamento crítico e na construção do conhecimento. Ou seja, contrária à ideia de inovação, em que a tecnologia se coloca como substituta do diálogo vivo (Flickinger, 2010), na abordagem hermenêutica é possível pensar em inovação como abertura e produção de novos sentidos. Assim, ao propor uma complementação entre a tecnologia, ciência e formação humana, a possibilidade inovadora está no diálogo entre a experiência prática e a tradição.

A hermenêutica gadameriana autoriza uma compreensão da educação humana como um processo formativo que enfatiza a importância do diálogo, da experiência e da integração de múltiplas formas de expressão. Ao abordar a "Incapacidade para o Diálogo", Gadamer destaca a importância do diálogo autêntico na busca pela compreensão mútua. Nesse sentido, a educação é concebida como um processo de engajamento interpessoal, no qual tanto o educador quanto o educando participam ativamente da construção do saber. Os professores, portanto, não são meros transmissores de conhecimento, nem apenas facilitadores da aprendizagem, nem somente guias tecnológicos, já que educar dependeria do diálogo enriquecedor que estimula o pensamento crítico e a reflexão em diferentes áreas do conhecimento e permite a compreensão do mundo e de si mesmo. Ou seja, a educação não teria como propósito apenas permitir a aquisição de competências úteis, mas oferecer o tempo livre necessário ao trabalho interpretativo, ao diálogo vivo (Flickinger, 2010), à resignificação dos sentidos, à possibilidade de acertar e de equivocar-se.

Tal abordagem convida a uma prática pedagógica centrada no diálogo autêntico com o estudante e na valorização da diversidade

de saberes. É assim que Gadamer percebe a importância da compreensão, entendendo que ela “pode até ser o fato de compreendermos para dominar”, em certo sentido. Mas isso não é tudo: “Compreender significa eu poder sopesar e ponderar o que outro pensa!” (2012, p. 204). Daí, ele conclui a necessidade de restringir o alcance do domínio por intermédio das “forças comunitárias”, como é o caso da família, das irmandades e das relações de solidariedade.

Portanto, Gadamer insurge-se contra a tendência de reduzir a compreensão humana e o conhecimento ao escopo restrito das disciplinas científicas isoladas. Ele desafia a ideia de uma racionalidade excludente que busca delinear fronteiras rígidas entre as diferentes formas de conhecimento e sugere, então, que a hermenêutica ofereça uma perspectiva mais inclusiva e holística sobre a natureza da compreensão e da interpretação, capaz, portanto, de articular a tradição educacional com as demandas tecnológicas.

Por fim, defende que é preciso encontrar uma medida que não se refira unicamente à capacidade de avaliar e adaptar as práticas educacionais de acordo com os resultados alcançados. Gadamer (2012, p. 198) concorda que, por um lado, “Uma medida é aquela com a qual abordamos as coisas como um padrão, a fim de torná-las disponíveis e poder dominá-las”, mas, por outro, ele diz que “o outro modo de medida, ao contrário, consiste em que nós próprios encontremos a medida correta, a medida adequada”. Gadamer admite que as duas formas são importantes, que se trata de encontrar “o equilíbrio entre abertura e o repousar-em-si”. Para ilustrar, ele cita o aprendizado que teve com andar de bicicleta: sempre que apertava demais o guidom ele se desequilibrava, porém, um pouco menos de força fazia a bicicleta encontrar o equilíbrio. Disso, pode-se extrair que inovar, na educação, requer

tecnologias e evidências científicas, mas que, ao mesmo tempo, elas estejam equilibradas com as necessidades humanas e com os desafios específicos de cada contexto educacional. Para Gadamer (2012, p. 318-319),

[...] a experiência jamais é uma mera constatação. Mesmo com um alto grau de formação histórica, jamais conseguiremos ver as criações artísticas de épocas passadas com seus próprios olhos. Seguramente, não poderá ser esse o objetivo. Aquilo com que se afirma a arte é, ao contrário, a própria contemporaneidade e atualidade. Justo por isso perguntamos em que se fundamenta essa pretensão de superar a temporalidade, própria da arte, que desafia todas as limitações.

Nessa citação, Gadamer está discutindo a natureza da experiência artística e como ela transcende as limitações temporais. Ele começa observando que essa experiência não é apenas uma simples observação dos fatos, mas algo mais profundo e complexo. Mesmo com um conhecimento histórico significativo, nunca poderemos ver as obras de arte do passado exatamente como foram vistas por seus contemporâneos. No entanto, Gadamer argumenta que esse não deve ser o objetivo da experiência artística.

Portanto, para ele, a experiência artística é um outro ponto de apoio importante para revelar qual é a medida adequada para as humanidades, fora do paradigma cientificista. Por isso, Gadamer não trata também de recair no extremo oposto e afirmar o discurso metafísico ou transcendente do ser, mas mostrar que o sentido da arte, da filosofia e da religião (nessa enumeração, poderíamos incluir também a educação) tem um sentido atemporal, isto é, o seu sentido é sempre presente. Portanto, seu comparecimento, no contexto contemporâneo, ou melhor, a sua sobrevivência em forma de culto nos museus, nas galerias de arte e em outros espaços pedagógicos demonstra a sua presença garantida no contemporâneo. Diz ele:

[...] é próprio da arte uma presencialidade atemporal, à medida que é desprendida e independente de todo e qualquer condicionamento histórico e social, como a religião e a filosofia. Também a arte pleiteia o caráter de absoluto pelo fato de ultrapassar todas as diferenças histórico-temporais. Com isso compreendemos logo por que Hegel afirmou haver uma proximidade íntima da arte com a religião e a filosofia. Em todas elas, está uma certeza do ser “absoluta” (Gadamer, 2012, p. 315).

Ao recuperar a tese de Heidegger de que “ser é presença”⁷, Gadamer está sugerindo que a arte, a filosofia e a religião teriam significado e valor não limitados pelo tempo ou pelo contexto histórico em que surgiram. Ele argumenta que a arte transcende os condicionamentos históricos e sociais, assim como a religião e a filosofia, e, portanto, sua presença e importância não são determinadas pela sua origem histórica, mas pela sua capacidade de comunicar e de evocar significados que ressoam em todos os tempos. Ao afirmar que a arte busca um caráter absoluto, Gadamer está sugerindo que ela busca expressar verdades ou experiências que vão além das limitações temporais e históricas, conectando-se com aspectos universais da experiência humana. Essa busca pelo absoluto é compartilhada, segundo Gadamer, pela religião e pela filosofia, o que explica a proximidade íntima entre essas áreas.

Para Gadamer, o que é afirmado pela arte é a sua própria contemporaneidade, sua atualidade no momento da experiência. Isso sugere que, ao nos envolvermos com uma obra de arte, estaríamos sempre a experienciando no presente, independentemente de sua

⁷ A tese de Martin Heidegger de que “ser é presença” faz parte de sua obra fundamental *Ser e Tempo* (*Sein und Zeit*), na qual ele busca explorar o significado do “ser” (ou *Sein*) de uma forma que vai além das abordagens tradicionais da metafísica. Quando Heidegger afirma que “ser é presença”, ele está se referindo ao modo como o ser se revela ou se manifesta para nós no tempo e no espaço. Ou seja, ele não está se referindo apenas à presença física ou espacial, mas à forma como o ser humano está sempre no tempo, sendo e interpretando seu ser em termos de passado, presente e futuro. O “ser” é sempre algo que se dá a conhecer na nossa existência concreta, no “aqui e agora”, mas também é algo que nunca se revela completamente, permanecendo sempre em parte oculto e aberto à interpretação futura.

origem temporal. A obra de arte tem a capacidade de se tornar atual e significativa para nós, independentemente de quando foi criada. A “pretensão de superar a temporalidade” da arte, que Gadamer menciona, refere-se a sua capacidade de desafiar as limitações temporais e permanecer relevante ao longo do tempo. Ele está questionando o que fundamenta essa capacidade da arte de transcender sua própria época e continuar a ressoar nas pessoas de diferentes períodos históricos.

Portanto, na perspectiva de Gadamer, o ser ou o sentido da obra de arte está sempre presente no momento da experiência, independentemente de quando foi criada, e é essa capacidade de atualização e essa relevância contínua que tornam a arte uma forma de expressão tão poderosa e significativa. Diz ele:

[...] assim, a experiência da obra de arte não é apenas o desocultamento que se dá a partir do ocultamento, mas se encontra ao mesmo tempo realmente imersa neste. Está nele imerso como um recolhimento de segurança. A obra de arte é um enunciar que não forma qualquer frase enunciativa e, mesmo assim, é o enunciado mais eloquente. É como um mito, como uma saga e quicá justo porque tanto resguarda quanto disponibiliza aquilo que diz. O enunciado falará sempre de novo (Gadamer, 2012, p. 336).

Na perspectiva de Gadamer, a experiência da obra de arte transcende a mera observação histórica para se tornar uma imersão no presente. Ele descreve essa experiência como um desocultamento que ocorre dentro do próprio ocultamento, sugerindo que a obra de arte revela sua essência ao mesmo tempo em que mantém sua aura de mistério e profundidade. Esta imersão é comparada a um “recolhimento de segurança”, na qual a obra de arte oferece ao espectador um espaço de reflexão e compreensão, ao mesmo tempo em que permanece enigmática e aberta a interpretações.

Ao dizer que a obra de arte é um “enunciar que não forma qualquer frase enunciativa”, Gadamer ressalta a natureza única

da arte como uma forma de comunicação não verbal, mas profundamente eloquente. Assim como um mito ou uma saga, a obra de arte resguarda e disponibiliza significados, convidando o espectador a se envolver em um diálogo contínuo com ela. A ideia de que o enunciado falará sempre de novo enfatiza a capacidade da arte de ser reinterpretada e reapropriada ao longo do tempo, mantendo sua relevância e impacto.

É nesse sentido que Gadamer faz referência a Hegel e destaca a arte como um veículo para a autoconsciência e o autoesclarecimento da humanidade: “Para Hegel, é o ser enquanto plenitude da consciência de si mesmo, o que ele chama de Espírito absoluto” (p. 338). Assim como Hegel concebe o “Espírito absoluto” como a plenitude da consciência de si mesmo, a arte desempenha o papel de expressão e de realização dessa consciência e contribui para a humanização e a compreensão mais profunda do mundo e do ser humano. Ou seja, a arte, como autoconsciência ou autoesclarecimento da humanidade, carrega a tarefa de contribuir para a humanização.

Seja lá o que se possa argumentar contra as perdas em consequência da novidade que representou a arte e os artistas desvinculados de uma pátria e de um local, não é possível tomar a sério qualquer programática político-artística que não reconheça a reivindicação de que toda arte tem um caráter absoluto (Gadamer, 2012, p. 355).

A afirmação de que “toda arte tem um caráter absoluto” reforça a ideia de que a arte transcende qualquer tentativa de limitá-la a um contexto político ou geográfico específico. Ela compreende uma dimensão universal e intemporal que não pode ser contida por fronteiras ou ideologias. Essa visão reafirma a importância da arte como uma forma de expressão fundamentalmente humana, a qual transcende as limitações do tempo e do espaço.

Entre a tradição e a inovação na educação: uma perspectiva hermenêutica

A filosofia hermenêutica de Gadamer, com sua ênfase na compreensão da experiência humana como profundamente contextual e interpretativa, traz à tona um importante diálogo sobre o estado atual da educação. Ele destaca a importância da tradição e da interpretação para a compreensão do mundo e para a formação da identidade. Assim, a valorização da arte, da filosofia e da religião na sua dimensão atemporal alinha-se com essa abordagem hermenêutica, pois essas áreas do conhecimento são expressões universais da condição humana, ressoando nas pessoas em diferentes épocas e culturas. Nesse contexto, podemos retomar a pergunta inicial, que se preocupa em compreender como os conceitos da hermenêutica filosófica de Gadamer contribuem para uma concepção inovadora de educação como um processo formativo.

Da mesma forma que a figura de Sócrates, os clássicos da educação não perdem sua relevância ao longo do tempo, pois servem como alicerce constante para renovar o discurso pedagógico. Portanto, a educação não apenas se utiliza desses ensinamentos consolidados no tempo, mas também compartilha com a arte, a filosofia e a religião uma permanência no atual momento, tornando-se um bem público essencial.

No entanto, o cenário atual da educação revela uma tendência, predominantemente, voltada para o paradigma da inovação alinhada ao mercado. Essa tendência manifesta-se na busca incessante por soluções tecnológicas e empresariais para os desafios educacionais, em detrimento da valorização da tradição e da compreensão humanística da educação. Nesse contexto, a relação tradicional entre mestre e discípulo é, frequentemente, substituída pela ênfase na técnica e nas

plataformas digitais. Tais modificações buscam reduzir a educação a um mero serviço prestado, em vez de reconhecê-la como um bem público essencial para o desenvolvimento da sociedade. Não é por acaso que nos deparamos com o fenômeno da massificação nas redes sociais, nas quais os indivíduos, muitas vezes, seguem *influencers*, pessoas que carecem do conhecimento necessário sobre os temas que propagam. Ao se limitar a oferecer aos estudantes apenas conhecimentos úteis e rápidos, a educação apenas os adapta ao mundo, privando-os do interpretar e do pensar por si próprios. Nesse sentido, uma educação inovadora precisa oportunizar aos estudantes espaços de interpretação, de compreensão, de diálogo, de crítica e, principalmente, de discernimento, o que exige um projeto educacional concebido como bem público, não reduzido ao modelo dos negócios.

O embate entre defensores e críticos dos manuais digitais na educação reflete uma discussão mais ampla sobre o papel da tecnologia no processo educacional. Enquanto alguns defendem sua implementação como um avanço inevitável na era digital, outros levantam preocupações sobre os impactos negativos, especialmente, no desenvolvimento das crianças. Para Stederoth (2023, p. 83):

[...] há pouco ou nenhum meio-termo entre essas duas posições; o que representa um problema, pois dificilmente se encontra um tratamento reflexivo da questão da digitalização dos processos de formação.

Nesse sentido, quando se fala em inovação, é preciso “submeter a digitalização dos processos de formação a uma crítica” (Stederoth, 2023, p. 83), já que não se trata de um evento novo, mas de uma adaptação de ambientes digitais já existentes, entendidos como estratégia para potencializar a economização da formação, também já existente. A questão não reside na tecnofobia, mas na adoção de uma perspectiva crítica em relação ao avanço tecnológico. Reconhecer os benefícios que ele proporciona é essencial, porém, é igual-

mente importante entender que há habilidades e competências que não podem ser atribuídas às máquinas (Stederoth, 2023).

É nesse sentido que lutamos por uma relação mais equilibrada entre as tecnologias e a tradição na educação. Entendemos inovação na educação como um processo hermenêutico de ressignificação continuada e crítica das práticas, de forma que atenda às demandas do novo sem abandonar as orientações de sentido constituídas historicamente. Não se trata de negar a importância das tecnologias, mas de ter ciência de que são produtos criados muitas vezes com fins empresariais, com objetivos diferentes da tradição educacional e distantes de qualquer objetividade neutra, portanto.

A crítica à educação, a partir da filosofia hermenêutica de Gadamer, pode ser feita em diversos pontos, como: ao contar com o setor privado para financiar a educação e ditá-la com base em interesses comerciais, corre-se o risco de reduzir a educação a um mero produto a ser consumido, em vez de um processo de formação integral e humanístico. Além disso, a ênfase na inovação tecnológica e digital na educação pode levar a uma superficialidade no processo de aprendizagem e desvalorizar o encontro e o diálogo vivo. Ademais, pode interferir no desenvolvimento cerebral, especialmente, em áreas como atenção, memória e controle impulsivo, e levar à degradação de habilidades físicas, sociais e emocionais dos indivíduos. E, ainda, ao privilegiar práticas educativas orientadas pela tecnologia e pelo mercado, negligencia-se a riqueza da tradição educacional, que inclui métodos pedagógicos testados ao longo do tempo e que enfatizam valores como a cidadania democrática e a dignidade humana.

Um dos aspectos fundamentais da filosofia hermenêutica de Gadamer é a ideia de que não há verdadeira inovação sem uma referência à compreensão e conservação da tradição. Gadamer argumenta que a tradição não é algo estático ou passivo, mas um diá-

logo contínuo entre o passado e o presente, em que o conhecimento acumulado ao longo do tempo é constantemente reinterpretado e reapropriado à luz das circunstâncias atuais. Nesse sentido, inovar, na educação, não deve ser entendido como uma mera adaptação digital e tecnológica das práticas educativas existentes, conforme dissemos anteriormente. Em vez disso, a inovação deve envolver reflexões sobre conceitos, metodologias, valores e objetivos da educação, buscando uma integração criativa entre a tradição e as novas formas de conhecimento e tecnologia. A inovação educacional deve ser orientada pelo desejo de promover uma compreensão mais profunda e crítica do mundo e capacitar os alunos a se tornarem cidadãos ativos e conscientes em uma sociedade em constante mudança.

Nesse sentido, podemos citar dois exemplos. Primeiro, consideremos uma comunidade indígena que, por séculos, manteve seu próprio sistema de transmissão de conhecimentos, centrado na oralidade, na convivência com a natureza e nos rituais tradicionais. Com o passar do tempo, essa comunidade é inserida em contextos educacionais formais, nos quais a alfabetização e o uso de tecnologias modernas começam a ser introduzidos.

A inovação educacional, nesse contexto, não surge como um marco zero, ou seja, não é uma ruptura completa com o passado, mas uma continuidade requerida pela realidade contemporânea. Por exemplo, a introdução de plataformas digitais, como aplicativos de linguagem ou de preservação de histórias orais, permite que os jovens da comunidade registrem e compartilhem seus mitos e saberes ancestrais com o mundo externo. Essa inovação tecnológica se integra à tradição, reforçando a identidade cultural e permitindo que os valores e conhecimentos indígenas coexistam com novas formas de ensino e aprendizagem. Assim, a inovação emerge como um “objeto biográfico” porque está enraizada na história, nas experiên-

cias e nas narrativas dessa comunidade específica. Não é um rompimento com a tradição ou um esquecimento, mas uma evolução que respeita e dialoga com o passado, moldando o futuro sem apagar as memórias e valores essenciais das comunidades.

Outro exemplo de integração entre novas tecnologias e tradições está na criação do romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Jr., uma das obras mais aclamadas da literatura brasileira contemporânea. Após concluir sua tese de doutorado, Itamar relatou que costumava ouvir repetidamente as histórias das comunidades quilombolas que havia entrevistado, todas registradas em um gravador. Sua tese, intitulada “Trabalhar é tá na luta: vida, morada e movimento entre o povo da Iuna”, defendida em 2017 no curso de Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), aborda o processo de regularização fundiária da comunidade quilombola de Iúna, situada em Lençóis, na Chapada Diamantina, Bahia. Essa mesma comunidade foi cenário de uma chacina em 2017, que resultou na morte de seis pessoas. Ao revisitar os registros de sua pesquisa, Itamar Vieira Jr. percebeu que as histórias das comunidades quilombolas que ele havia documentado iam além do valor acadêmico. Havia, nelas, um potencial narrativo que poderia ser explorado de forma artística, como descreve Mattos (2021, p. 52):

Ao transcrever as histórias de vida gravadas em sua pesquisa etnográfica, Itamar observou como “aquela narrativa tinha tanta harmonia, melodia [...] era algo esteticamente poderoso, estilisticamente poderoso para uma narrativa”. Assim, ao invés de tentar “mimetizar a fala dos trabalhadores”, procurou “recriar essa linguagem, recriar esse mundo a partir dessa experiência dos falares, da forma de contar história”. Daí, em sua opinião, a presença de parágrafos longos em *Torto Arado*: a “força da oralidade me trouxe esse estilo muito próprio que está no romance” (Roda Viva, 2021).

A partir dessa reflexão, Itamar entendeu que havia algo mais profundo a ser extraído das vozes daquelas comunidades, algo que não cabia apenas nos moldes acadêmicos. Em vez de simplesmente

replicar os discursos dos trabalhadores, ele buscou recriar o universo dessas vozes, respeitando sua essência e transformando-as em uma narrativa literária rica e poderosa. Essa abordagem também influenciou a estética de *Torto Arado*, marcada por parágrafos longos que evocam a cadência da oralidade, transmitindo a vivacidade e a profundidade das histórias que ele ouviu.

Ao fazer essa transição do contexto acadêmico para o literário, Itamar não apenas preservou a autenticidade das vozes que estudou, mas também deu a elas um novo espaço de expressão, no qual a oralidade e a tradição cultural dessas comunidades pudessem ser apreciadas de forma artística e universal. Esse processo demonstra como uma pesquisa etnográfica pode ser transformada em arte, respeitando a tradição das histórias de vida e ao mesmo tempo inovando ao reinterpretá-las em um formato literário.

Dessa forma, Vieira Jr. explica, em uma outra entrevista, como a tecnologia, a pesquisa acadêmica e as tradições orais das comunidades se fundiram para dar origem a dois escritos (a tese e o romance) para um mesmo destino:

Eu lembro que eu dei minha tese a eles assim que foi defendida. Eu encadernei e disse: olha, isso aqui é um documento importante sobre vocês, a formação de vocês, e a história de vocês. Então, se algum dia vocês precisarem mostrar algum documento pra não perder o espaço onde vocês vivem, seja na justiça ou em qualquer outra instância, saibam que vocês têm isso aqui, vocês têm posse disso aqui.

[É um documento] feito a partir da pesquisa de um servidor, de um discente de universidade pública, com todo o apoio e financiamento que eu tive da universidade pública e do meu ambiente de trabalho. Então saibam que isso é um documento importante para vocês. Da mesma forma, eu fiz com o romance, encaminhei pra eles (Marques, 2024).

A abordagem hermenêutica oferece, desse modo, alguns *insights* relevantes ao destacar que a verdadeira inovação, no campo educacional, não pode prescindir de uma perspectiva aliada à

compreensão e conservação da tradição, e vice-versa. Ela, nesse sentido, não é vista como um empecilho à inovação, mas como potencializador e ponto de partida essenciais. A inovação, no sentido formativo, pode emergir da integração criativa entre a tradição e as novas formas de conhecimento e tecnologia, portanto.

| Aspectos conclusivos

A análise crítica do estado atual da educação à luz da filosofia hermenêutica de Gadamer revela um paradigma predominantemente orientado pela busca da inovação vinculada ao mercado, em detrimento da valorização da tradição e da compreensão humanística da educação como um bem público. Ao afirmar que a hermenêutica não é uma contenda sobre método contra outras disciplinas científicas, Gadamer está enfatizando que ela não busca competir ou se contrapor às abordagens científicas tradicionais, mas complementá-las e ampliá-las. Ele argumenta que a hermenêutica se constitui no reconhecimento de que, em cada momento, ao utilizarmos nossa capacidade de raciocínio, não estamos apenas engajados na prática científica estrita, mas também estamos cultivando algo mais abrangente e fundamental para a compreensão humana. Por isso, ele destaca a importância da preservação da memória como mediadora entre a comunicação atual e as lembranças pessoais e coletivas. A inovação emerge, assim, como *um objeto biográfico, não um marco zero da transformação social*.

A substituição da relação tradicional entre mestre e discípulo pela mera aplicação de técnicas educacionais não é uma mudança fortuita, mas resultado de prioridades voltadas estritamente para o aspecto econômico, em detrimento de uma formação completa e humanística, que é parte essencial de nossa herança cultural. Essa mudança implica prejuízos não apenas para a transmissão da cul-

tura, mas também para a formação de caráter, valores e habilidades interpessoais.

Nesse sentido, a tradição não deve ser vista como um obstáculo à inovação, mas como sua base e seu ponto de partida. A inovação genuína emerge da compreensão profunda e crítica da tradição, pois somente ao entendermos de onde viemos é que podemos vislumbrar para onde queremos ir. Portanto, quando se trata de educação, é essencial reconhecer que a inovação não pode ocorrer em um vácuo, mas deve ser informada e enriquecida pela tradição educacional. Isso significa valorizar os métodos pedagógicos que têm resistido ao teste do tempo, incorporando-os de maneira crítica, criativa e adaptativa às necessidades e desafios contemporâneos, como patrimônio a ser revisado e ressignificado.

Desse modo, a educação deve estar profundamente enraizada em uma compreensão da história e da tradição que nos ofereça uma base sólida para distinguir entre o que é essencial e o que é apenas uma tendência passageira. Peter Burke, em seu renomado texto “Cultura, Tradição, Educação”, questiona: “Concluindo: depois de tantos problemas ou paradoxos, precisamos ou não do conceito de tradição?”. Ele mesmo responde: “Acho que sim, precisamos – mas não do conceito tradicional de tradição, isto é, da transmissão de uma ‘mensagem’ (num sentido amplo da palavra) sem mudanças” (2007, p. 22). Burke sugere um tipo de tradição mais versátil, afirmando: “Depois da descoberta da importância da recepção livre e criativa, precisamos de um conceito de tradição mais flexível, mais fluido”. Essa abordagem implica que a recepção deve ser dinâmica e inovadora, capaz de integrar, de forma inteligente, as demandas e os desafios contemporâneos. Isso não significa apenas dominar técnicas e metodologias modernas, mas saber aplicá-las de maneira ética e eficaz, sempre com o objetivo maior da educação em mente: o desenvolvimento integral do ser hu-

mano. A verdadeira inovação educacional reconhece a interconexão entre passado, presente e futuro, buscando continuamente novas formas de promover uma educação mais completa e humanística, volta-da para o bem comum. Por fim, é importante ressaltar que a questão não reside na tecnologia em si, mas no propósito que a orienta, especialmente quando o foco deveria ser a formação humana.

Referências

- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto no 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9765-11-abril-2019-787972-norma-pe.html>. Acesso em: 7 out. 2024.
- BURKE, Peter. Cultura, tradição, educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio. PINTASSILGO, Décio (orgs.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2007.
- BURKE, Peter. *Folha de São Paulo*, Caderno MAIS, 24 de maio de 2009.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola?* Um olhar sociológico. Porto: Porto editora, 2005.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.
- DALBOSCO, Claudio A. A universidade na disputa entre saber gerenciado e conhecimento formativo. O caso da reforma universitária alemã. *Educação Unisinos*, v. 2. p. 1-19, 2023.
- DALBOSCO, Claudio A. Itinerários da ideia clássica de formação. In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia, P. V. *Educação Formadora*. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora da UnB, 2023.
- FERRY, Luc. *A inovação destruidora*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- GADAMER, H.-G. Da palavra ao conceito – A tarefa da hermenêutica enquanto filosofia (1995). In: GRONDIN, J. *O pensamento de Gadamer*. São Paulo: Paulus, 2012, p. 191-208.
- GADAMER, H.-G. La incapacidad para el diálogo (1971). In: GADAMER, H.-G. *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme, 1994, p. 203-210.
- GADAMER, H.-G. Palavra e imagem: “O quão verdadeiro, o mesmo tanto ente” (1992). In: GRONDIN, J. *O pensamento de Gadamer*. São Paulo: Paulus, 2012, p. 311-355.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

MARQUES, Geisa. Itamar Vieira Jr: “O Brasil está encaalhado no passado, que resiste em ser superado.” *Entrevista*. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/10/itamar-vieira-jr-o-brasil-esta-encaalhado-no-passado-que-resiste-em-ser-superado>. Acesso em: 7 out. 2024.

MATTOS, R. M. O processo de criação de *Torto Arado*: o agente público, o cientista e o escritor. *ROTURA*, v. 2, n. 50, p. 49-57, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/rotura/article/view/40/20>. Acesso em: 7 out. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre asrelações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 329-341, 2010.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.

PINTASSILGO, Joaquim. Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas. In: *Roteiro da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*. Florianópolis: Dois por Quarto Editora, 2021.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. New missions for universities in the era of innovation: European and global perspectives for excellence and sustainability. *International Journal of Chinese Education*, jan./apr. 2024, 1-16.

STEDEROTH, D. Bildung 4.0: sobre a economia, a digitalização e a (ro)botização da formação. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C.P.V. (orgs). *Educação formadora*. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

TEIXEIRA, L. A.; SILVA, T. Política Nacional de Alfabetização: análise dos discursos sob a ótica dos Estudos Culturais. Dossiê Formação de professores alfabetizadores: políticas, saberes e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 17, p. 1-20, e5100011, jan./dez. 2023.

VALENTE, Cintia. Professores e alunos querem recuo nos manuais digitais. *Diário de Notícias*. Sociedade. 18 set. 2023. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/professores-e-alunos-querem-recuo-nos-manuais-digitais-17043600.html/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

VIEIRA JUNIOR, I. R. *Trabalhar é tá na luta: Vida, morada e movimento entre o povo da Iuna, Chapada Diamantina*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

VIEIRA JUNIOR, I. *Torto Arado*. São Paulo: Grupo Leya, 2018.



Bildung e as margens do saber: reflexões sobre formação, poder e silenciamento

Odair Neitzel

Situando o ensaio

— Ainda há pouco, ao atravessar a avenida, muito apressado, escorreguei na lama, esse caos movediço onde a morte aparece de todos os lados. Minha auréola, num movimento brusco, saiu-me da cabeça e foi parar no barro do macadame. Não tive coragem de apanhá-la. Achei menos desagradável perder minhas insígnias do que quebrar os ossos. Afinal de contas, pensei, há males que são para bem. Posso, agora, andar incógnito, praticar atos baixos e cair na devassidão, como os simples mortais. E eis-me aqui, igual a você, como está vendo! [...] Estou bem aqui. Só você me reconhece. Além disso, ando farto de dignidade. E depois acho que não faltará um poeta para apanhá-la e cobrir-se com ela.
(Baudelaire, 1937, s/p)

Tal como o anjo de Baudelaire, acredito que, por vezes, é necessário sair de nossa posição habitual e “profanar” os saberes a partir dos quais falamos. Com isso, espero que este ensaio

tenda mais à profanação, uma vez que não recorre aos clássicos da *Bildung*, razão pela qual também gostaria de alertar, desculpar-me com os interlocutores por tomar conceitos de maneira flexível, inacabados e talvez de modo muito ligeiro. Contudo, o lugar do qual partirei, esse lugar outro, ao lê-lo com a devida atenção, permite que percebamos que se trata de um tema profundamente constitutivo de nós, latinos, e continua a nos assujeitar. Não me desviarei da questão do cultivo humano dos saberes nele envolvidos. Buscarei chamar a atenção para o processo crítico de cultivo de si, para o exercício sobre si mesmo, na busca de um distanciamento desse lugar em que podemos estar enredados há muito tempo. Não é minha intenção instaurar nada novo, mas apenas estimular uma reflexão que ainda precisa ser ampliada.

Nessa perspectiva, me apoio em Veiga-Netto ao afirmar que:

Assim, é só “a princípio” que o porão é o ser obscuro da casa. Nossa tarefa é justamente afastar dele a escuridão, para que lá embaixo se possa desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos, e de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras. No porão, firmamos nossos pés; do sótão, partimos para os voos imaginários, para o sonho e as utopias. Lá estão a reflexão e a razão; aqui estão a imaginação e a inovação. Pelas raízes, plantadas no porão, nos alimentamos a fim de nos elevar para além das experiências imediatas. Incapazes de alçar voo e de conhecer onde estão fincados seus próprios pés, aqueles que habitam apenas os pisos em que se dão as experiências imediatas vivem limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõem (Veiga-Neto, 2012, p. 269-270).

Assim, penso que Veiga-Neto nos respalda na pretensão de ir além da superfície das noções em que se edificam argumentos aparentemente estáveis, mas que, talvez no subsolo, à medida que remexido e exposto em seus fundamentos, possam revelar elementos que coloquem em risco o que está na superfície.

Parto do fato de que o colóquio em que estamos ocupados acontece na semana em comemoramos pela primeira vez o feriado na-

cional do *Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra* (Brasil, 2023), instituído para dar conta de lembrar da história que nos constitui como povo brasileiro e, por extensão, latino-americano. Uma data comemorativa em meio a tantas comemorações, nem sempre tão comemoráveis, e que merece nossa atenção. Assim, gostaria, inicialmente, de rememorar o passado, como nos recomenda Adorno (2020), e ensaiar uma breve arqueologia, sinalizando, penso, o quanto estamos enredados em uma formação discursiva – uma trama de saberes e poderes que habita nosso subsolo, que nos antecede e continuam a nos moldar.

Me ocupei, em minha reflexão, com a trama que de certa forma constitui a superfície discursiva na qual nos movemos ao produzir saberes, alinhando-me de forma mais estreita ao pensamento de Foucault. Essa abordagem, como propõe Vasilache (2003), pode ser colocada em diálogo com Gadamer (2012), apesar das diferenças: em ambos, há o entendimento de que qualquer diálogo ou sentido é antecedido por pré-conceitos/pré-compreensões, conforme sugere Gadamer, ou por uma formação discursiva, consoante propõe Foucault (2013). Em todo caso, opto, neste ensaio, manter-me com Foucault, por questão de delimitação da argumentação.

Parto da concepção de que formação dos saberes que é constitutiva de um nós-mesmos se produz em uma formação discursiva, um regime de verdade que precede e molda nossa compreensão das coisas, da sociedade da educação. Formação discursiva que nos assujeita, que autoriza lugares de fala e desautoriza outros. E, por essa razão, parto do pressuposto de que nosso modo de entender a formação humana é profundamente marcado por saberes colocados em evidência, e outros, silenciados e ocultados no subsolo. Mas os fatos históricos não podem ser dissolvidos ou apagados. Cabe a nós, como filósofos da educação, também reconstruir e reformular essas narrativas, para iluminar, para propor novas categorias de pensamento.

Pois a filosofia da educação situa-se em um campo de tensões, atravessado por saberes e poderes que operam como referentes para pensar os sujeitos, os saberes, os lugares e a intenção educativa no campo da educação, segundo evidencia Sebastián Plá (2022). O que pretendo neste ensaio é colocar sob crítica a pretensão de cultivo do espírito, não como negação, mas como questionamento sobre o lugar e a necessidade de revisar essa pretensão olhando a sua relação com a história afro-latina silenciada. Silenciamento que opera como um ausente presente, pré-compreensão que se impõe de certo modo como interdições ao processo de emancipação. Essa proposta será problematizada principalmente a partir das perspectivas de Foucault, em diálogo com as contribuições de Laurentino Gomes, Sebastián Plá e Enrique Dussel.

A trama oculta dos saberes: entre memória e silenciamento

A história que nos constitui

O diálogo intercultural é essencial para a construção de saberes e, conseqüentemente, para a formação de um sentido de si e do outro. No entanto, essa interação dialógica é continuamente atravessada por formações discursivas históricas que sedimentam saberes marcados por tensões entre poder e saber¹. Não é possível escapar a essa configuração que nos assujeita, nem à inerente von-

¹ Em Foucault, “discurso” é entendido como um conjunto de práticas que produzem e regulam o que pode ser dito em determinado contexto histórico e social, delimitando o campo do saber e condicionando as formas de ver e de entender o mundo. Ele não se refere apenas a palavras ou expressões, mas a uma rede de práticas e normas que orientam e estruturam o pensamento e o conhecimento, vinculando-o a relações de poder. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault descreve o discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 2008, p. 124).

tade e poder². Mesmo o movimento de libertação da condição de subjugado ou oprimido implica, em si, uma busca por poder ou de empoderamento.

O diálogo intercultural é fundamental para a construção dos saberes e, por consequência, da produção de um sentido de si e do outro. Contudo, essa interação dialógica é constantemente influenciada por estruturas históricas marcadas por tensões entre poder e saber, que moldam o discurso. Não há como escapar a essa tensão e à vontade de saber e poder. Mesmo no movimento de sair da condição de subjugado, de oprimido, é uma ação de busca por outro lugar dentro da estrutura de saberes e poderes.

Todo saber é produzido dentro de uma formação discursiva (2013). É nesse contexto que o conhecimento se constitui e, de acordo com a concepção de Foucault (2014), essa ordem discursiva também atua como uma estrutura de poder. Os sujeitos são moldados e moldam essa ordem, que se forma a partir das relações entre os diversos entes, dos lugares que ocupam, dos saberes que empenham, de suas autorizações para dizer a verdade, do que é permitido dizer ou não, dos silenciamentos e interdições, entre outros fatores. Toda forma de saber e compreensão do mundo se desenvolve no interior dessa estrutura que nos assujeita e limita.

² Vontade de Poder (em alemão, *Wille zur Macht*) é um conceito central na filosofia de Nietzsche, refere-se a uma força fundamental que impulsiona todos os seres vivos a expandirem suas capacidades, afirmarem sua individualidade e superarem limitações. Diferentemente de uma simples busca por domínio, a vontade de poder é entendida como uma expressão criativa e afirmativa da vida, que se manifesta no desejo de autossuperação, transformação e crescimento. Esse conceito exerceu grande influência sobre Michel Foucault, particularmente em suas análises sobre as relações de poder e a formação dos saberes. Foucault reinterpretou a ideia nietzschiana como parte de sua crítica às estruturas de controle e normalização social, levando a uma nova compreensão do poder não como algo centralizado, mas como uma rede difusa de relações que moldam o sujeito e a sociedade. Esse conceito pode ser melhor explorado na obra *Assim Falava Zaratustra* (Nietzsche, 2011), ou em *Genealogia da Moral* (Nietzsche, 2017).

Nesse sentido, trago presente alguns dados históricos da obra de Laurentino Gomes (2019), intitulada *Escravidão*, a qual integra uma trilogia que explora a história da escravidão moderna, principalmente de povos africanos e latino-americanos. A obra é fruto de um exaustivo trabalho de pesquisa histórica e jornalística. Gomes revela, em detalhes, aspectos da brutalidade desse processo, especialmente com a descrição das emblemáticas *Portas do Não Retorno*, que eram pontos de partida e de embarque de cativos às Américas, sendo uma das mais conhecidas localizada na Ilha de Gorée, na Baía de Dacar, Senegal³. A força simbólica desse local reflete as marcas indelévels deixadas pelo tráfico negreiro na história, impactando-nos ao sermos confrontados com as violências e traumas do passado. O elevado contingente de pessoas capturadas e forçadas ao embarque nos navios negreiros fez com que o local, sobretudo na famosa Ilha de Gorée, na Baía de Dacar, se tornasse símbolo desse trágico processo. A estimativa é de que mais de um milhão de homens, mulheres e crianças tenham passado por essa *Porta do Não Retorno*, sendo embarcados à força para uma jornada sem volta, destinada ao trabalho escravo em engenhos de açúcar, lavou-ras de café, arroz, algodão, minas de prata e de ouro no continente americano.

Laurentino Gomes (2019) revela que, ao longo dos três séculos e meio de tráfico negreiro, mais de 12,5 milhões de africanos foram transportados para as Américas, dos quais 1,8 milhões não sobreviveram à travessia atlântica. A organização do tráfico, é preciso registrar, era liderada pelos europeus, sua sórdida formação discursiva e modos de ler o mundo, cujas embarcações realizavam essas viagens transatlânticas e tinha o aval da Igreja

³ Essa porta, que simboliza a passagem final dos cativos africanos, apreendidos, caçados e escravizados para o desconhecido, foi visitada por figuras importantes como João Paulo II, Nelson Mandela, Barack Obama e o presidente brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva.

Cristã. O Brasil destaca-se como o maior território escravagista do hemisfério ocidental, recebendo aproximadamente 5 milhões de africanos cativos, ou cerca de 40% de todo o contingente transportado para as Américas. Como consequência, o Brasil se tornou, fora do continente africano, o segundo país com maior população de origem africana, atualmente contando com cerca de 115 milhões de afrodescendentes (negros e pardos), segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo superado apenas pela Nigéria.

Isso contrasta com o dado de que o Brasil foi o último país do continente americano a abolir a escravidão, com a assinatura da Lei Áurea, em 1888, apenas 136 anos atrás, realçando o quanto isso tudo é ainda muito recente. Todavia, Gomes argumenta que, apesar da abolição formal, a escravidão, de certo modo, estende-se por longo período após a oficialização, e as marcas do sistema escravista persistem estruturalmente até os dias atuais. Gomes (2019, p. 22) menciona que, no panorama da Independência do Brasil, o tráfico de escravizados já havia se tornado tão arraigado que grande parte da população brasileira, incluindo ex-cativos, tinha em sua posse pessoas escravizadas.

O tráfico negreiro para o *Novo Mundo* foi uma das práticas mais sistemáticas, volumosas e prolongadas da história, promovendo uma imigração forçada de milhões de pessoas, envolvendo quatro continentes e dois oceanos. O fenômeno da escravidão e da manutenção de pessoas em cativeiro não era novidade na história da humanidade, mas foi durante o tráfico transatlântico que esse sistema adquiriu uma nova conotação: passou a estar associado à cor de pele negra, dando origem a um conjunto de segregações e preconceitos raciais que persistem até hoje, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. Exemplos emblemáticos incluem os

Estados Unidos, onde a segregação racial tornou-se notoriamente institucionalizada, e a África do Sul, marcada pelo Apartheid.⁴

Durante os cerca de 350 anos do tráfico transatlântico, entre 23 a 24 milhões de africanos foram violentamente arrancados de suas comunidades, no entanto apenas 12,5 milhões completaram a travessia pelas *Portas do Não Retorno*. Desses, cerca de 10,7 milhões chegaram às Américas, enquanto o restante não sobreviveu à viagem. Os altos índices de mortalidade refletiam as condições brutais a bordo dos navios, as quais levavam 10% dos cativos à morte antes que o navio alcançasse o destino.

Os traficantes mantinham registros detalhados dos cativos, que eram tratados como mercadorias de alto valor econômico. Esses registros, que Gomes (2019) chama de uma espécie de “livro dos mortos”, funcionavam como balanços contábeis registrados em colunas de crédito ou débito. Tais dados eram catalogados e arquivados, demonstrando a frieza para com os cativos, considerados apenas números, reforçando a desumanização promovida por esse sistema.

O dado mais impactante sobre o tráfico negreiro talvez resida na média diária de mortes que aconteciam na travessia do Atlântico, de aproximadamente 14 cativos. Diariamente, esses corpos eram lançados ao mar, o que levou os navios negreiros a serem apelidados de “túmbeiros” ou “tumbas flutuantes”. A mortalidade elevada

⁴ Laurentino Gomes (2019) destaca que um dos primeiros traficantes ingleses, John Hawkins, era próximo da rainha Elizabeth I, conhecida como a mecenas de William Shakespeare. Esse fato, conforme aponta Gomes, expõe uma ironia histórica, pois figuras culturais de renome estão frequentemente ligadas a estruturas de poder que consolidaram o sistema escravagista. Esse tipo de relação reforça a complexidade dos vínculos entre poder, cultura e práticas de opressão. Além disso, mesmo com a abolição formal da escravidão, essa prática não desapareceu completamente. Estima-se que cerca de 40 milhões de pessoas ainda vivam em condições análogas à escravidão no mundo contemporâneo, refletindo as persistentes desigualdades e relações de poder que afetam a dignidade humana. A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que aproximadamente 800 mil pessoas sejam traficadas internacionalmente a cada ano, revelando a dimensão atual do tráfico humano.

era resultado de doenças como disenteria, febre amarela, varíola e escorbuto, além dos suicídios causados pelo desespero. Muitos cativos, em momentos de descuido dos tripulantes, subiam ao convés e lançavam-se ao mar, o que obrigava os navios negreiros a estenderem redes em torno do *deck* superior para impedir tais atos.

Outro aspecto trágico eram os surtos de uma profunda melancolia entre os cativos, chamada de *banzo*, caracterizada por uma tristeza profunda, que os levava a parar de comer e a perder a vitalidade, esvaindo-se gradualmente. Laurentino Gomes (2019) descreve o *banzo* como um “ressentimento entranhado por qualquer princípio, como a saudade de seus ou de sua pátria”. Ele o define ainda como “uma paixão da alma a que se entregam, e que só é extinta com a morte” (Gomes, 2019, p. 47).

Os cadáveres eram lançados ao mar sem cerimônia; rapidamente devorados por tubarões e por outros predadores marinhos, como relatam testemunhos da época. De acordo com Gomes,

[...] esses grandes peixes mudaram sua rotina migratória, passando a acompanhar os navios negreiros na travessia do oceano, à espera dos corpos que seriam lançados sobre as ondas e lhes serviriam de alimento (Gomes, 2019, p. 47).

Ele ainda observa que “os tubarões começavam a seguir os navios negreiros assim que as embarcações alcançavam a Costa da Guiné” (Gomes, 2019, p. 48). Registros como o do médico britânico Alexander Falconbridge, que participou de quatro viagens negreiras, entre 1780 e 1787, dão conta desses fatos: testemunhou diversas cenas em que “os tubarões cercavam os navios em números inacreditáveis, devorando rapidamente os negros que eram arremessados na amurada” (Gomes, 2019, p. 48).

Essa é a formação histórica, o *a priori* histórico foucaultiano – a *episteme*, como podemos argumentar junto a Edgardo Castro (2024) – que nos constitui, que nos precede e que nos moldou como

América Latina. A questão que podemos levantar é como essa formação imprimiu, e ainda imprime, uma maneira de compreender o ser humano, o saber e a formação humana. Como reelaborar ou trazer à luz, escavar e colocar na superfície as estruturas discursivas e narrativas que perpetuam saberes de assujeitamento e promover algum grau de autonomia e esclarecimento?

Somos um continente e uma história humana moldada a um custo altíssimo de vidas, em que negros e povos originários pagaram com suas vidas, corpos, espíritos e culturas. Mas a história não é contada por quem é encoberto, mas por aqueles fizeram a narrativa e ficaram com o espólio dessa história, capitalizaram sobre ela, colocaram-se na condição de produtores de glória, da arte, da filosofia e da técnica. Essa realidade nos impõe a necessidade de olhar o mundo por outro ângulo – talvez sob um giro decolonial⁵.

| *A ontologia da ordem discursiva*

Nesta seção, que oferece a sustentação teórica, proponho aprofundar a concepção de formação discursiva na qual estamos, desde sempre, inseridos. Em diálogo com Foucault, pretendo me aproximar de uma definição de conhecimento que é complexo, caracterizado pelo entrelaçamento de saberes e poderes. Para Foucault (2008), a emergência dos saberes acontece em uma positividade, um regime discursivo no qual o sujeito está imerso. Este conceito é discutido em *A arqueologia do saber*, em que Foucault (2008, p. 163) afirma que “a positividade desempenha o papel do que poderíamos chamar um *a priori* histórico”. Essa positividade, portanto, se constitui em uma formação discursiva constituída em rupturas e descontinuidades.

⁵ Esse termo é empregado de várias formas. Neste ensaio, tomo-o como uma maneira de entender que, sem a participação dos continentes africano e latino-americano e de suas diversas esferas, o desenvolvimento humano não teria sido possível. É nesse reconhecimento *sine qua non* – ao colocar esses continentes como propulsores – que emprego, por hora, a ideia de giro decolonial.

Esse *a priori* histórico, ou formação discursiva, mais tarde, e principalmente na obra *Governo de si e dos outros* (Foucault, 2010) sofre reformulação e passa a ser entendido como ontologia do presente. O conceito de ontologia do presente assume significados diversos nas obras de Foucault, variando conforme os domínios de sua investigação. Na aula proferida em 5 de janeiro de 1983, no Collège de France, Foucault apresenta o conceito também se referindo a ele como ontologia da atualidade, ontologia da modernidade, ou mesmo ontologia de nós mesmos. Esses termos são utilizados de forma similar para caracterizar um trabalho interrogativo sobre a contemporaneidade, questionando como é possível abordar um objeto presente de maneira filosófica.

Assim, dentro desse conceito, Foucault identifica disposições, ou melhor, dispositivos de subjetivação que possibilitam a emergência de novos modos de relação do sujeito consigo mesmo e com os outros. A ontologia crítica, nesse sentido, busca mapear práticas coercitivas de controle e normatização, abrindo caminho para práticas transformadoras voltadas ao desenvolvimento e à promoção da autonomia e da liberdade dos sujeitos. A libertação e a produção da autonomia, em certa medida, não é um processo simples e implica sempre a articulação de um complexo jogo de condições de possibilidade dos processos de (des)subjetivação. Libertação e autonomia que são sempre em direção a uma vontade de poder e em relação a algum poder que nos assujeita.

Foucault procura compreender, especialmente a partir da cultura greco-romana, como a emergência de uma cultura de si fez da existência um objeto de elaboração na busca por uma soberania de si mesmo, que pode ser aproximado à noção de *Selbst*, em alemão. O *ethos* grego desenvolvia-se como uma forma prática de si mesmo que permitisse encontrar modos de condição da própria vida, po-

dendo ser traduzida em um conjunto de hábitos ou exercícios espirituais, como também lemos em Hadot (2014). Esse processo de constituição de si visa alcançar uma maneira de existir que seja belo, bom, honroso e respeitável.

Foucault (2010) frisa que liberdade e poder estão articulados de forma complexa. Essa relação posiciona a liberdade como condição de possibilidade do poder, enquanto o poder se configura como o horizonte histórico no qual a liberdade pode ser exercida. Esse entrelaçamento é marcado por um perpétuo antagonismo, uma luta constante entre liberdade e poder, que se delimitam e se provocam mutuamente. Assim, o processo de alcançar a autonomia ou liberdade do sujeito passa por um conjunto de tensões, cruzando técnicas de si, técnicas de dominação e a intersecção entre ambas. O exercício que busca a autonomia e a liberdade sempre envolve um componente de dominação. As técnicas de si e as técnicas de dominação não são invenções individuais, mas, conforme Foucault, são ordenamentos discursivos propostos e impostos⁶.

O tema do poder ocupa uma posição central no pensamento de Foucault (2014). Essa questão está intrinsecamente relacionada à noção de sujeito, sobrelevada em sua aula inaugural proferida em 1976, intitulada *A Ordem do Discurso*. Nessa obra, Foucault expõe sobre a relação entre poder e discurso, salientando que essa ordem é um espaço de exclusão e restrição, e observa que instituições e leis perpetuam discursos que visam organizar a realidade. Segundo Foucault (2014, p. 9),

⁶ Dessa forma, a ontologia do presente representa um esforço para entender como essas práticas de subjetivação moldam o sujeito e possibilitam que ele encontre a liberdade. É importante ressaltar que essa liberdade implica assumir uma posição, uma autoridade como sujeito que se impõe. Portanto, se essa ontologia é crítica, ela se torna um questionamento sobre as condições históricas e sociais que moldam essas subjetividades, bem como as instituições e dispositivos que as influenciam.

[...] o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém.

Essa afirmação reforça que a ação do discurso e seu poder dependem de seus receptores; é a forma como o discurso se apresenta e interage com os outros que lhe confere legitimidade.

A confrontação com discursos institucionais provoca inquietação, uma vez que esses discursos podem revelar a efemeridade de certas verdades. A tese central de Foucault (2014, p. 9) é de que,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar-se sua pesada e temível materialidade.

Ao analisarmos os tempos atuais, emerge a questão da autonomia das pessoas em relação às suas práticas discursivas: elas reconhecem seu lugar de enunciação ou apenas reproduzem os discursos mais aceitos? Nessa trama, os meios de comunicação desempenham um papel significativo, ao alterar, interditar e potencializar saberes, distribuindo poderes e disseminando conhecimentos que se tornam hegemônicos.

Foucault (2014) enfatiza que os discursos exercem funções de exclusão e interdição. A interdição se revela como a maneira mais prevalente, pois impede que certos temas e discursos sejam veiculados, estabelecendo restrições sobre o que pode ser dito e sob quais circunstâncias. Foucault (2014, p. 9) sublinha que não se possa falar “de qualquer coisa” em “qualquer circunstância”. Portanto, o discurso não se limita à sua capacidade de revelar ou ocultar informações, também se caracteriza como objeto de desejo e resistência. O discurso não apenas narra a história, mas também encapsula lutas, disputas e ações de empoderamento, refletindo a complexidade do poder que ele abriga.

| *O encobrimento e interdição do outro em Dussel*

Ao considerar o diálogo como uma relação tensionada entre diferentes sujeitos, podemos nos valer do pensamento do filósofo argentino Enrique Dussel. Em sua obra seminal, *1492: O Encobrimento do Outro* (1993), desafia a visão eurocêntrica da modernidade. Embora as raízes filosóficas e científicas da modernidade sejam europeias, suas condições de emergência e poder são globais, moldadas por interações complexas entre diversas culturas. Narrar a história da modernidade exclusivamente sob a lente europeia perpetua um discurso que marginaliza e silencia outros saberes e culturas.

Em todo caso, alerta Dussel (1993, p. 7) que, “se o diagnóstico é parcial, provinciano, a tentativa de crítica ou plena realização é igualmente unilateral e parcialmente falsa”. Esse argumento, inaugurado por Dussel, ressoa em diversos movimentos contemporâneos, como o pensamento subalterno, e é central para o que se convencionou chamar de “giro decolonial”. O que caracteriza esse giro é o deslocamento do foco interpretativo da história, da filosofia e da cultura, até então centrado na Europa como provedora da cultura e da civilização. Assim como o “giro copernicano” e outras guinadas no pensamento ao longo da história, o giro decolonial propõe uma ruptura epistêmica, reconhecendo o lugar e o papel da América Latina e dos povos africanos como condições essenciais para a possibilidade da modernidade e tudo o que a ela diz respeito.

Para Enrique Dussel e outros autores, como Aníbal Quijano e Walter Mignolo, a modernidade teria sua origem simbólica em 1492, com o início do processo de colonização. Segundo esses pensadores, foi esse movimento histórico que estabeleceu as condições para a emergência da modernidade tal como a entendemos hoje, com sua

efervescência cultural, avanços científicos e tecnológicos, revoluções no pensamento, desenvolvimento industrial e bases para o pensamento filosófico moderno. Assim, torna-se indispensável reconhecermos que eventos como a Ilustração, o Renascimento, a Revolução Industrial e o desenvolvimento da ciência só foram possíveis devido ao que ocorreu na América Latina e na África.

Esse reconhecimento exige uma reavaliação da história da modernidade, considerando o papel fundamental das chamadas periferias globais em seu desenvolvimento. Implica também distinguirmos o alto custo humano envolvido, toda a brutalidade e o espólio que permitiram esses avanços científicos, filosóficos, culturais, sociais e tecnológicos. Isso nos leva a refletir sobre como essas estruturas de poder criaram uma formação discursiva que configura uma episteme ainda vigente marcada por relações de silenciamento, exploração e subjugação que perduram sob novas formas de neocolonialismo, como o digital. Nessa toada, ainda, é importante compreendermos que, na base, inclusive do sistema capitalista neoliberal, encontra-se o espólio afro-americano⁷.

Dussel observa que as nações renascentistas deram o primeiro passo rumo à modernidade propriamente dita ao inaugurarem uma experiência fundacional de dominação: “foi a primeira região da Europa a ter a experiência originária de constituir o outro como o dominado e o controle do conquistador, do domínio do centro sobre a periferia” (1993, p. 15). Com frequência, a modernidade é narrada sob a ótica dos países saxônicos e anglo-saxônicos, ignorando e

⁷ Para sustentar essa crítica, Dussel contrapõe a definição kantiana de Ilustração como a “saída do homem de sua menoridade” – uma fase de suposta imaturidade que seria perpetuada pela preguiça e pela covardia – à representação dos habitantes da América e da África, frequentemente descritos, segundo ele, como imaturos, degenerados e inferiores. “Os habitantes das Américas e da África eram descritos como de total imaturidade, inclusive os vegetais e os animais, os rios ainda não plenamente desenvolvidos ou simplesmente mais fracos e degenerados”, afirma Dussel (1993), enfatizando a exclusão desses continentes da história mundial.

silenciando a história de exploração e subjugação, especialmente promovidos pela Espanha. Dussel (1993) critica essa visão, considerando-a uma “grande falácia desenvolvimentista” (p. 17), pois desconsidera o papel primordial dos impérios ibéricos no início da modernidade⁸.

Para Dussel, a experiência do suposto “descobrimento” e da conquista dos povos latino-americanos e africanos é central na constituição do ego moderno, alicerçando tanto as subjetividades quanto o papel do Ocidente como centro e fim da história⁹. A Conquista das Américas, de acordo com o filósofo, configura-se como um processo militar de extrema violência, que nega o outro em sua alteridade, absorvendo-o à força na totalidade do dominador. Dussel afirma:

[...] o outro, em sua distinção, é negado como outro e é sujeitado, submetido, alienado para se incorporar à totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como encomendado, como assalariado (nas futuras fazendas) ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais) (1993, p. 44).

Diante disso, cabe questionar sobre que diálogo se estabeleceu e que saberes emergiram dessa relação lateralizada de subjugação do outro? Esse processo de incorporação violenta moldou a estrutura inicial das culturas latino-americanas, gerando uma relação entre conquistador e conquistado que se refletiria na formação das culturas e identidades locais. Essa situação inicial

⁸ Diante disso, podemos nos perguntar: por que fatos históricos como o Holocausto recebem maior atenção, enquanto genocídios sofridos pelos povos africanos e originários de toda a América – dizimados e muitas vezes apagados da história – permanecem à margem do reconhecimento?

⁹ Dussel propõe então uma contra-hipótese, pela qual a América Latina, desde 1492, constitui o momento inaugural da modernidade. Nessa perspectiva, Espanha e Portugal assumem importância central no processo de construção da modernidade. Segundo Dussel, Cristóvão Colombo pode, portanto, ser considerado “o primeiro homem moderno”, por ter inaugurado esse encontro assimétrico entre Europa e América Latina, que daria origem à modernidade.

marca uma “primeira experiência moderna” em que o europeu se coloca, quase divinamente, acima do outro, considerado inferior e primitivo.

Dussel tipifica esse conquistador como “um eu violento, militar, que cobiça, que deseja riqueza, poder, glória” (1993, p. 47). A magnitude da violência é ilustrada no relato sobre Pedro de Alvarado e sua traição aos astecas:

Convidou-os para uma festa, sem armas, num grande pátio junto aos templos: eles vieram (os espanhóis) para fechar as saídas, as entradas... Já ninguém (dos astecas) pôde sair. Imediatamente (os espanhóis) entraram no pátio sagrado para matar as pessoas. Eles atacaram alguns por trás, separaram-lhes a cabeça, inteiramente dilacerados ficaram seus corpos. Tentavam sair, mas eram mortos (Dussel, 1993, p. 49).

Esse processo de dominação não se limita à guerra e ao controle militar, expande-se para uma colonização total, na qual a vida do indígena e do escravizado é submetida a uma “modernização” que objetiva submeter e alienar o outro, transformando-o em algo semelhante ao europeu, um outro subsumido a si mesmo. Com o tempo, essa dominação assume outras formas, para além da violência física: pedagógica, cultural, política e econômica. O processo é descrito por Dussel como uma submissão que abarca tanto a morte quanto a servidão do indígena, transformando o outro em objeto de desejo e de exploração. Ele reitera:

[...] o conquistador mata o varão índio violentamente ou o reduz à servidão, e “se deita” com a índia (mesmo na presença do varão índio), se “amanceba” com elas, dizia-se no século XVI. Relação ilícita, mas permitida; para alguns, necessária, mas nunca legal (Dussel, 1993, p. 52).

Essas relações frequentemente se realizavam de maneira sádica, caracterizando-se como uma sexualidade puramente masculina, opressora, alienante e injusta, na qual a relação erótica era também uma forma de domínio sobre o outro.

Dussel (1993, p. 53) prossegue:

O “eu colonizo” o Outro, a mulher, o homem vencido, numa erótica alienante, numa econômica capitalista mercantil, continua a caminhada do “eu conquisto” para o “ego cogito” moderno. A “civilização”, a “modernização” inicia seu curso de racionalidade contra as explicações míticas “primitivas”, mas afinal encobre a violência sacrificadora do Outro.

Nesse processo, os corpos são submetidos – conforme também pormenoriza Michel Foucault (2013; 1999) – a práticas de controle, não apenas físicas, mas também do imaginário, da religiosidade e do mundo da vida. Dussel entende que o chamado “encontro” entre culturas é um eufemismo, pois esconde a violência que destrói o mundo do outro. Ele esclarece: “O conceito de ‘encontro’ é encobridor, porque se estabelece ocultando a dominação do ‘eu’ europeu, de seu ‘mundo’, sobre o ‘mundo do Outro’, do índio” (Dussel, 1993, p. 63).

Nesse contexto, o outro é negado e excluído de qualquer possibilidade de participar da construção de uma racionalidade ou espiritualidade próprias. Consoante Dussel, não houve diálogo nem encontro, uma vez que as crenças, ritos e mitos dos povos latino-americanos e africanos foram sistematicamente apagados em um processo de “tábula rasa”. Dessa forma, a narrativa moderna desenha-se, segundo ele, como um “mito da modernidade”, uma inversão em que a vítima é transformada em culpada, enquanto o opressor é tratado como inocente.

Dussel questiona, então, em que medida o “outro” pôde realmente participar da formação de uma racionalidade ou de uma cultura moderna, ou ainda tomar parte em uma verdadeira comunidade de comunicação. A violência das armas, as invasões, a destruição e a morte marcaram profundamente esse processo. Ele descreve as consequências da guerra colonial como o sofrimento causado pela

perda de filhos, a morte de reis e líderes e a devastação de cidades e povos. “Todos estes males enchem os reinos, as regiões e as aldeias de copioso pranto, de gemidos, de tristes lamentos e de toda espécie de lutuosa calamidade” (Dussel, 1993, p. 81).

Considerações finais

A partir das ideias apresentadas, torna-se fundamental refletir sobre os conceitos discutidos. Primeiramente, não nos esqueçamos de que somos latinos e afrodescendentes, e, mesmo que imigrantes em terras europeias ou em outras nações, seremos reconhecidos por essa identidade. Isso exige que talvez abandonemos o nosso lugar de anjos e larguemos nossa santidade na lama da história e nos encharquemos dessa história para como sujeitos do mundo, tal qual sugere Baudelaire (1937), e assim, profanemos os saberes como saberes do mundo.

Argumentamos que a história – não só latino-americana e africana, mas a própria formação da modernidade, em conformidade com Dussel (1993) – é profundamente marcada pelos processos de escravização e dizimação dos povos originários das Américas e da África. Esse capítulo brutal da história não pode ser esquecido. Precisa constantemente ser reelaborado, pois seus efeitos ainda ressoam na maneira como produzimos e distribuimos o conhecimento.

A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão ardilosamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são outros que mal e mal se movem na obscuridade. Mas se essa é uma grande batalha, está longe de ser uma batalha perdida. A história continua, e narra sobre novos sujeitos, novos movimentos sociais, novos gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas os óculos deixarem ver, as possibilidades de interpretação permitirem compreender, e a flexibilidade cultural, social e política puder admitir (Costa, 2007, p. 19-20).

Queiramos ou não, esse legado de vidas, culturas e economias, entranhado na nossa história, contribuiu para a efervescência da arte, ciência e filosofia modernas e está na base de muito do que consideramos saber. Por isso, os povos periféricos não apenas carregam essa ferida aberta, mas também devem ser reconhecidos como fiadores de todo saber humano moderno, com o direito de reivindicá-lo em prol de uma existência mais justa e digna.

Além disso, é essencial reconhecer que o conceito de *Bildung* está inserido nesse contexto, ainda que tal afirmação possa soar ousada. Não se trata, em hipótese alguma, de desqualificar o movimento da *Bildung* e suas aspirações humanistas. Esse termo, carregado de simbolismo e discutido por pensadores renomados, envolve a ideia de cultivo do espírito e a busca por uma vida virtuosa. Esse ideal se aproxima das tradições da *paideia* grega e da *humanitas* latina, que compartilham a mesma aspiração por uma formação humana integral e abrangente.

Mas poderíamos afirmar a necessidade da discussão sobre *Bildung* ser mais plena, se for possível ultrapassar sua visão restrita e eurocêntrica. Se considerarmos que a *Bildung* envolve a formação e o cultivo do espírito, suas formas de aplicação e sua didática podem ser diversas. Nesse cenário, faz sentido questionar: quais seriam as práticas de formação e os modos de autoconstrução presentes nas sociedades periféricas e entre os povos originários que habitam os Andes, as florestas e as savanas?

Tal perspectiva exige o reconhecimento da diversidade dessas práticas, frequentemente silenciadas e soterradas por concepções hegemônicas e eurocêntricas de saber. Essa abertura ao pluralismo de modalidades formativas possibilita uma *Bildung* que respeite e integre essa riqueza de práticas, promovendo um diálogo mais inclusivo e significativo sobre o que significa, de fato, a formação do espírito.

Portanto, pensar a *Bildung* como formação espiritual implica questionar as estruturas de pré-compreensão que nos subjugaram, assim como desafiar o próprio conceito para que não permaneça preso a um bairrismo eurocêntrico e limitado.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

BAUDELAIRE, Charles. *Pequenos poemas em prosa*. Rio de Janeiro: Athena Editora, 1937. (Biblioteca Clássica).

BRASIL. *Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra*. 22 dez. 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14759&ano=2023&ato=264k3ZE90MZpWTeac>. Acesso em: 6 nov. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber. Introdução. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-22.

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico).

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. (Campo Teórico).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de: Flávio Paulo Meurer; Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. v. I

GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Edição digital. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. v. 1.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações Editora, 2014. (Coleção Filosofia Atual).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A genealogia da moral*. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PLÁ, Sebastián. *Investigar la educación desde la educación*. Ciudad de México/Madrid: Ediciones Morata, 2022.

VASILACHE, Andreas. *Interkulturelles Verstehen nach Gadamer und Foucault*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 17, p. 267-282, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqd-G7b3B787cXjdYvSfLhxx>. Acesso em: 23 abr. 2024.



Sobre os(as) autores(as)

Amarildo Luiz Trevisan: Professor do PPG Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Angelo Vitório Cenci: Professor do curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Catia Piccolo Viero Devechi: Professora do PPG Educação da Universidade de Brasília.

Claudio A. Dalbosco: Professor do curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo.

Dirk Stederoth: Professor da Universidade de Kassel, Alemanha.

Hans-Georg Flickinger: Professor da Universidade de Kassel, Alemanha.

Jean Grondin: Professor da Universidade de Montreal, Canadá.

Luiz Rohden: Professor do Curso e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Unisinos.

Marcelo J. Doro: Professor do curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo.

Miguel S. Rossetto: Professor do curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo.

Nadja Hermann: Professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Odair Neitzel: Professor do Magistério Superior na UFFS – *Campus Chapecó*, SC –, vinculado ao PPGE/PPGFIL.

Raimundo Rajobac: Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Regiano Bregalda: Professor na Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – Itepa Faculdades.

Vanderlei Carbonara: Professor dos PPGs em Educação e Filosofia da Universidade de Caxias do Sul.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuam para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilingües ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

O cenário cultural contemporâneo é dominado pela redução dos problemas educacionais à linguagem das competências e habilidades. De tal redução resulta o predomínio da formação técnica profissionalizante voltada quase exclusivamente para atender às demandas do mercado de trabalho. Refletir sobre o que significa tal reducionismo e a necessidade de ampliar a ideia de educação é um dos objetivos da presente coletânea. Precisamente neste contexto é que se coloca a contribuição da noção de formação (*Bildung*) investigada pelo filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, fundador e principal expoente da hermenêutica filosófica contemporânea. Inserindo-se na tradição filosófico-pedagógica ocidental, Gadamer reatualizou a noção de *Bildung*, como práxis dialógica (escuta e pergunta), vertendo-a criticamente contra todas as formas de objetificação humano-social. Por que apenas profissionalizar as novas gerações? Além do domínio do saber técnico, elas não precisam também de formação geral ampla (*Allgemeine Bildung*), ou seja, de humanidades, filosofia, música, poesia e, entre outras, de literatura? Em síntese, por que o pensamento crítico e reflexivo que sustenta a postura democrática precisa das humanidades?

