



## **CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS GEORG GADAMER PARA A EDUCAÇÃO.**

Daniel José Crocoli\* - UCS

**Resumo:** A reflexão deste texto pretende mostrar, através de diferentes conceitos utilizados na elaboração hermenêutica, uma releitura de alguns referenciais presentes na educação. Destacam-se principalmente os conceitos de experiência, de diálogo e de compreensão, conceitos chave da hermenêutica filosófica e que se aplicam à educação de maneira singular. A contribuição de Gadamer para a filosofia e para a educação aparece justamente pelo modo como articula e resgata diferentes conceitos deixados de lado pela corrente analítica e pela concepção do que se torna científico. Basta destacar o resgate dos preconceitos, da história efetual, da tradição e da situação. Acima de tudo, ocorre uma reabilitação da sensibilidade e do modo como o passado e o futuro se encontram em uma situação nova. A experiência se dá neste nível e torna possível a educação e a transformação do sentido.

**Palavras chave:** Educação; Hermenêutica filosófica; Diálogo

### **INTRODUÇÃO**

A hermenêutica filosófica possibilita caracterizar a educação como uma experiência realizada pelo próprio sujeito, de mobilização dos próprios preconceitos e do projeto lançado como um entendimento acabado. Educar é educar-se na medida em que a participação de novos preconceitos, novas relações de sentido, ou de perspectivas, conduz à ampliação dos próprios esquemas linguísticos e de visão de mundo. Com a experiência, no sentido hermenêutico, se fortalece a ideia de que a educação é um processo de criação de novas maneiras de compreender, de agir e de dialogar.

### **1 HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO**

No aspecto conceitual, a educação é um dos termos que possui inúmeros significados de acordo com diferentes referenciais e carrega, até mesmo no senso comum, autoridades anônimas capazes de produzir enunciados a respeito. A educação entendida como fenômeno humano não depende da escola, mas abrange toda a realidade social e de relações entre as

---

\* Mestrando do programa de pós graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Orientador Professor Dr. Paulo César Nodari  
E.mail: djcrocol@hotmail.com

pessoas. Cabe destacar que a relação educação e escola, do ponto de vista histórico, é muito recente. “Nas sociedades primitivas, ela é sinônimo de vida, modo de ser, de criar e recriar o mundo. Ela se identifica com as relações sociais e de produção, com os costumes e comportamentos do indivíduo e da coletividade.” (PAVIANI, 2010, p. 10).

Há, no entanto, uma característica comum entre os diferentes significados para o termo educação, e este se refere à possibilidade de se adquirir algo, um aprendizado, um ensinamento, um modo diferente de se comportar, etc. Mas esta possibilidade, que torna o ser humano capaz de fazer aquisições ao seu ser e ao seu aprendizado, passa inicialmente pela necessidade de ser introduzido no meio constituído linguisticamente. Ou seja, a educação acontece em um meio que se caracteriza pela linguagem.

Com isso se quer mostrar que, “[...] o processo educativo é uma totalidade.” (PAVIANI, 2010, p. 11) e se aproxima de um acontecer da própria existência. “O importante é saber que não somos totalmente livres para termos a educação que queremos, pois nosso querer, desde que nascemos, vem sendo educado por ideias e comportamentos que ultrapassam nossa consciência das coisas.” (PAVIANI, 2010, p. 11). Possivelmente neste aspecto se poderá fortalecer a relação entre a história efetual descrita por Gadamer e o processo de educação. No caso da educação escolar, torna-se importante problematizar a maneira como se pensa a realidade, mantendo, desde um caráter provocativo, até certo nível de instabilidade sobre a verdade.

Com a hermenêutica filosófica, a verdade perde a qualidade de estável, justamente porque a interpretação é uma possibilidade. “Sendo possível interpretar uma determinada proposição, põe-se, logicamente, em risco a verdade.” (RUEDELL, 2000, p. 49). O saber perguntar, na estrutura dialógica da hermenêutica filosófica, mobiliza novas relações de sentido, podendo ampliar o campo de visão e o próprio horizonte interpretativo, que marca uma determinada maneira de compreender.

A compreensão, para a hermenêutica filosófica, se mostra como um acontecimento que marca diferentes maneiras de articulação entre a estrutura preconceitual e o projeto, numa situação atual. Assim, a educação pode ser pensada justamente como a ação e o movimento onde ocorre a formação ou mudança nestas articulações. O critério de avaliação e autoavaliação, no que se refere à maneira de se compreender, se voltam para a superação do movimento que se dá de forma solitária, ou de pouca abrangência, tendo o horizonte mais próximo como referência. Quando Gadamer ratifica a necessidade de abertura ao diálogo e à tradição, soa como uma condição para que se constitua uma verdade compartilhada.

## 2 ESTRUTURA DIALÓGICA DA COMPREENSÃO

Do ponto de vista educacional, há de se considerar uma importância singular na maneira como o mundo, as relações e o reconhecimento de si mesmo diante do outro dialogam internamente. Talvez este seja um diálogo a partir do qual muitas das decisões pessoais e de orientação da própria vida sejam tomadas. Possivelmente se possa dizer que a existência, acima de tudo, acontece em forma de diálogo. A recusa, a não aceitação em se colocar no diálogo ou a postura frente ao diálogo, já revelam um movimento dialógico anterior do qual brota a decisão. Parece que, no caso da compreensão, há diferentes diálogos dando mobilidade a um mesmo jogo. Os referenciais, pelo próprio movimento do diálogo, podem receber representação de diferentes experiências, de diferentes tempos e de outros diálogos ocorridos em outra temporalidade. Por isso, quando Gadamer faz a afirmação de que “[...] não é possível ‘fazer duas vezes a mesma experiência.’” (2008, p. 462), significa que o chamamento e a reivindicação para que haja uma representatividade de uma experiência, se tornam experiência em uma situação nova, em uma temporalidade diferente. Esta originalidade da experiência mostra o quanto se podem ampliar o horizonte de visão e os limites do que se considera compreendido.

A hermenêutica, através do conceito de experiência, indica que o controle ou o sujeito da compreensão não está na consciência, mas no acontecer da situação, que se dá como diálogo. Ao saber-se, sempre lhe escapa o controle da mobilidade do diálogo. Quando a pergunta pela consciência de si é colocada, já se mostra como uma ação que chega tarde do ponto de vista linguístico. “A consciência de si já é sempre consciência de ser-com, de já estar posto e relacionado com outra realidade. Nesse sentido, o dado primeiro é a relação, revestida da forma da linguagem.” (RUEDELL, 2000, p. 37). O envolvimento do homem com o mundo, com os outros e consigo mesmo não é neutro, sempre acontece a partir de uma história e de um envolvimento. “Por isso, a relação consigo não se realiza como a ‘consciência de si’ dos idealistas, e sim como uma ‘compreensão de si’ temporalizada na história.” (RUEDELL, 2000, p. 94). A compreensão de si institui uma relação de verdade que evidencia um nível de desvelamento do sujeito para consigo mesmo, de suas capacidades e possibilidades.

Ter experiência é ter a capacidade de reconhecer-se enquanto finitos e históricos. Esta se torna a condição para o autêntico diálogo capaz de manter o pensar em uma atividade produtora de saber, pois o experienciado mantém abertas as possibilidades do saber, não se

contenta com o que já se mostrou, como desvelamento. Assim, toda nova experiência instaura novos horizontes de compreensão e, por estar na pergunta a primazia sobre a resposta, a descoberta não esgota as possibilidades de novas e diferentes relações. O responder se enquadra como uma das maneiras de contemplar a pergunta, sempre inserido em um horizonte de compreensão, marcado pela tradição e pela situação originante da experiência.

O aspecto linguístico é a marca, o atributo fundante do próprio pensamento e da própria relação e constituição do mundo. No entanto, este atributo não pode ser entendido como fundamento, como um estado de coisa já presente na criança, por exemplo. “O que se dá na linguagem dá-se também no todo de nossa orientação vital: o fato de estarmos familiarizados com um mundo convencional pré-formado.” (GADAMER, 2004, p.236). No acontecer da linguagem, inicialmente presente na relação entre a criança e os outros seres já formados enquanto linguagem é que se dá a fundação do logos linguístico. O pensamento não é anterior à linguagem, como se esse utilizasse de um instrumento (a linguagem) para manifestar ou dizer algo. Há uma inversão na forma de descrever como ocorre o pensamento e sua expressão ou manifestação, pois é a linguagem que mobiliza a criança a se constituir na relação de sentido e significado.

Desde seu início, este nascer para a linguagem possui a estrutura de diálogo e recebe, dos que já se constituíram linguisticamente, uma vinculação de sentido, como se a linguagem utilizasse o entorno e o ambiente em um plano diferente do natural e do que é sensível. O choro passa a ser dor, o rir passa a ser satisfação ou proteção. O operar no plano da linguagem é que introduz a criança nesta relação de sentido e significado. “Na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela.” (GADAMER, 2008, p. 367-368). Pela linguagem, adquire-se uma posição, e essa posição lança o indivíduo em uma relação de diálogo com as coisas, com os fatos e com os temas. O pensamento, assim como a compreensão, desde sempre já se estrutura como um dialogar com os próprios referenciais, ou com a situação na qual se encontra, de forma que algo se mostra no pensar e no compreender. Dizer que, na compreensão, se dá um encontro é admitir a possibilidade do inesperado em que algo se apresenta e modifica toda forma de pensar. “Não somos tanto pessoas que conhecem como pessoas que experimentam; o encontro não é chegar conceptualmente a algo, antes é um evento em que um mundo se nos abre.” (PALMER, 2006, p. 211).

Diálogo tem a ver com uma postura de abertura frente às possibilidades do compreender, pois a vida diária, para não dizer simplesmente da postura de um hermenauta, é repleta de momentos, de fatos e de encontros capazes de operar movimentos de ampliação da compreensão. “Porque a nossa compreensão não apreende num só golpe do pensar tudo o que

sabe, precisa sacar de si cada vez o que pensa, pondo-o diante de si mesma como numa auto-expressão de seu íntimo.” (GADAMER, 2008, p. 546). Na verdade, o principal aspecto destacado na afirmação acima refere-se à finitude da compreensão, como se o compreender não chegasse a um limite absoluto de relações possíveis. Há um acontecer criativo e histórico na compreensão, que modifica e amplia relações. “Assim, o pensamento percorre um caminho rumo a concepções sempre novas, e, no fundo, não é perfectível em nenhuma delas.” (GADAMER, 2008, p. 550). Importante dizer que o pensamento, assim como a compreensão, se mantém na hermenêutica com o sentido de estrutura ou de base a partir da qual se pode pensar a reflexão. Ou ainda, a reflexão sobre o próprio pensamento e sobre a compreensão, como uma forma de objetivação, não surge sem que se tenha antes um pensamento ou uma base ligada à existência e à historicidade.

Essa base existencial adquire importância para a educação, pois quando se está agarrado a diferentes referenciais ou posturas rígidas de ser e pensar, o evento da experiência não se renova e se fecha mesmo diante do estado finito das relações de sentido que se podem estabelecer. Para a educação, não somente a escolar, mas a educação no sentido humano, a abertura ao diálogo, ao novo e ao diferente se torna a condição para se ampliar a visão de mundo, ou, para utilizar um termo de Gadamer, ganhar novos horizontes de compreensão.

Considerar a estrutura dialógica da razão significa reconhecê-la como uma imagem multifacetada da subjetividade.

Também aqui se torna claro que o homem que compreende não sabe e nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro sem ser afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une com o outro, de modo que é afetado com ele e pensa com ele. (GADAMER, 2008, p. 425).

Há sempre uma relação de pertencimento à realidade, e a realidade não está dada no seu em si, mas se conjuga como realidade histórica justamente por estar em relação com um sujeito finito. “Por isso, a relação consigo não se realiza como a consciência de si dos idealistas, e sim como uma compreensão de si temporalizada na história.” (RUEDELL, 2000, p. 159). A tradição e a história sempre já ultrapassaram os limites do saber-se. Com isso, pode-se entender por que Gadamer utiliza a expressão fusão de horizontes como um mover-se que não se abstrai totalmente da realidade e da história. Adquirir um novo horizonte significa compreender de forma diferente, “[...] em um todo mais amplo e com critérios mais justos.” (GADAMER, 2008, p. 403). Para Gadamer, a compreensão se dá como fusão do horizontes do passado com o presente.

Na fusão de horizontes está o sentido de fluidez, de finitude e o reconhecimento da originalidade na maneira de se compreender o mundo e a si mesmo. Compreender é recriar e aplicar um sentido em uma nova situação. O velho se mantém, e a tradição torna a falar e a dizer algo, mas em uma situação nova que requer aplicação, tornando-se continuamente um ato criador. “Quase já não se pode contestar que o que caracteriza a relação do homem com o mundo, em oposição a todos os demais seres vivos, é a sua liberdade frente ao mundo circundante.” (GADAMER, 2008, p. 573). A subjetividade perde seu lugar central, mas nem por isso se torna como que um fantoche da história e da tradição. Muito pelo contrário, ela adquire uma mobilidade maior em um espaço que pode ser criado e recriado.

Em educação, se dirá que as elaborações de sentido adquirem diferentes configurações, tendo a pretensão de se manterem como verdadeiras em uma unidade capaz de orientar o próprio agir. O confronto, ou também a pergunta, instaura a exigência de se justificar o modo como a realidade é interpretada. Reforça a ideia de que o outro elemento, não necessariamente um outro eu, é indispensável para que se instaure o movimento e a mudança. Quando este outro não se instaura, a educação, como ação e mudança, não ocorre e há uma cristalização dos modos de conceber o mundo, a si mesmo e das formas de agir.

Conceber a compreensão como o modo de ser característico do sujeito pode trazer alguns questionamentos sobre os efeitos que diferentes maneiras de compreender provocam nas relações intersubjetivas. Considerar que todos, de alguma forma, compreendem e desenvolvem ações influenciadas por esta maneira de compreender, compromete a instauração de uma justificativa para recusar determinada compreensão ou ação. O critério poderia estar na coerência das relações de sentido, associado ao limite de abrangência que essa compreensão ocupa.

Outro critério cabível reconhece na própria situação concreta uma exigência. E a capacidade de adaptar a compreensão ou o agir a esta exigência mostra-se como uma aplicação equilibrada e passível de ser aceita intersubjetivamente. Quando a compreensão deslocada para a ação não responde às exigências da situação, significa que a ação não está adaptada. Assim estão as ações violentas e de desrespeito, por exemplo, pois não significa que não haja uma compreensão, mas que essa compreensão se mantém deslocada do que a situação exige. Qual seria então o limite entre um ato agressivo e um ato violento? Todo ato agressivo é violento? Muito se questiona sobre a instauração de limites em termos de educação. O limite em si é agressivo e, por vezes, causa sofrimento, mas nem por isso é violento, de forma que o critério se encontra na situação.

Para Gadamer, a ética aristotélica introduz no entendimento da compreensão o saber histórico de cada pessoa, que se aplica às situações concretas sempre como uma atualização. Gadamer encontra no modelo aristotélico uma forma de pensar a ética e a compreensão como um movimento que inclui a situação concreta e a história. Cada indivíduo, na sua história e no seu tempo, se constrói e se educa. O ser humano se situa para a hermenêutica filosófica como um animal hermenêutico, simbólico, linguístico e não simplesmente racional. Tanto seu ser como o mundo estão em permanente mudança e passíveis de relações diferentes e originais.

### 3 A DIMENSÃO CRIADORA DA EDUCAÇÃO

Gadamer, ao destacar que a educação é educar-se, está afirmando que o modo de ser do humano é essencialmente criador. A criação, no sentido hermenêutico, não está ligada às coisas enquanto essência, mas enquanto linguagem. Compreende-se o mundo e a si mesmos de um jeito único, que se desloca a cada nova experiência e a cada nova relação que se estabelece entre os elementos da tradição, ou do passado e as expectativas de sentido lançadas como possibilidades. “A experiência estética é uma possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha.” (HERMANN, 2010, p. 36). A educação fragilizada é a educação que não levou a uma ampliação das capacidades e das possibilidades de escolha. Escolher também significa tomar decisão frente aos desafios da própria vida, da própria existência, que se estabelecem dentro da família, da escola ou da sociedade. A maneira como se estabelecem as relações sociais, a forma como se processam os desafios que a realidade coloca, revela um acontecimento interpretativo, de compreensão e de atividade criadora de sentido e de resposta.

O referencial explicativo que se utiliza de uma relação de causas para organizar este entendimento sobre o modo ou os porquês de particulares compreensões ou juízos se configura como modelo limitado diante de uma infinidade de possibilidades de interpretações. O modelo causal, isto é, da explicação a partir de causas para determinados fenômenos ou determinadas compreensões, é decorrente da aceitação da autoridade da ciência em explicar e justificar as mais diferentes dimensões da realidade humana. Basta prestar atenção às mais variadas explicações com relação às diferentes ações, atitudes dos indivíduos em geral. Explicam-se pontos de vista recorrendo à história deste indivíduo, ou às suas intenções, ou ao contexto escolar. Quando há dificuldades em se criar comportamentos adequados para um determinado grupo, pensa-se no contexto familiar, na situação sócio-econômica ou em diferentes aspectos, dando a entender de uma relação causal e que justificaria determinada

atuação. Não se está aqui afirmando a não-relação do sujeito com seu envolvimento com a história pregressa ou com seus projetos futuros, mas que se pode pensar em uma relação mais ampla, de envolvimento dos elementos históricos e culturais na elaboração de sentido e não determinação de sentido. Ou seja, pensar a compreensão a partir de um esquema linguístico de articulação entre as partes e o todo. As partes, entendidas como os diferentes preconceitos, e o todo, como a articulação destes preconceitos. A partir de Gadamer, pode-se organizar um entendimento para o modo como acontece a compreensão sem depender de relações causais, mas da autoridade de diferentes preconceitos vinculados pela relação de pertencimento à história. A autoridade dos preconceitos está associada à ideia de conhecimento, na medida em que estes fazem parte da dinâmica histórica que permite conhecimentos novos e diferentes ao longo de toda a vida, permitindo a mobilidade de preconceitos sempre mais adequados.

Para o processo de educação, uma das questões centrais está ligada ao modo como se estrutura ou se configura uma determinada compreensão. É possível admitir que as pessoas, compreendem o seu entorno de alguma forma, mesmo que de formas diferentes. Por isso, é importante o questionamento de como se processam essas compreensões, ou entender quais os elementos estão em jogo e por que são estes e não outros, pois o sujeito, em um determinado momento, só é um sujeito que compreende desta ou daquela maneira. E para as situações em que não ocorre um movimento de ampliação ou de mudança dos referenciais ou dos esquemas de articulação dos ou de diferentes preconceitos pode-se pensar em situações de não-educação, em que as possibilidades da compreensão se fecham em uma rigidez de aspectos, na própria pré-estrutura da compreensão. Entender esta situação de educação em que os referenciais se articulam de diferentes modos na compreensão passa pela aplicação do movimento dialógico para o próprio pensamento, ou seja, em um diálogo que se dá consigo mesmo.

A dialética, no seu sentido próximo ao diálogo, ultrapassa a visão da dialética negativa e de oposição e se aproxima da ideia de reconhecimento. O outro, o diferente, dialoga, por assim dizer, com o que está mais próximo do referencial compreensivo, e esse dialogar revela a dimensão de abertura frente a diferentes compreensões. “O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo.” (GADAMER, 2004, p. 247). No diálogo, está contida a dimensão do compromisso em assumir o que de novo aparece na relação. Só há diálogo quando o novo se mostra aos participantes do diálogo, de forma que o aspecto que deve permanecer suspenso e aberto é o caminho que o próprio diálogo vai formando. Não há uma clareira, uma superioridade de uma das partes que dialoga,

como se a compreensão estivesse pré-definida no sujeito, no professor, mas o que cada um traz se funde em algo novo. “O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade.” (GADAMER, 2004, p. 247). Quando se está diante de uma pessoa em que se confia, como um amigo, por exemplo, há uma predisposição para o outro e para o que ele diz. As opiniões contrárias, na relação de amizade, não impedem que haja diálogo, muito pelo contrário, se colocam em jogo a questão e o assunto. O que o outro diz torna-se parte de uma elaboração comum. Tanto a visão do outro como a do primeiro, no diálogo, tendem a se manter suspensas, e ambos se tornam diferentes, pois ampliam horizontes. Pensar a educação a partir da hermenêutica, faz da abertura, ou da predisposição uma exigência. Por isso, quando Gadamer fala da educação como educar-se, está aproximando o movimento interior do sujeito consigo mesmo com a realidade intersubjetiva representada pela tradição e pelas circunstâncias que compõem a existência.

A vinculação existencial da compreensão assim como o caráter efetual da história, destacados pela hermenêutica como aspectos da realidade linguística do ser humano, atingem diretamente o entendimento sobre a educação. Na verdade, a educação se insere na existência como momentos de encontro com a realidade, com os outros e consigo mesmo no meio caracterizado como linguagem. Tudo na linguagem se movimenta como diálogo e como encontro capaz de afetar e, ao mesmo tempo, ser afetado, tendo o horizonte da tradição como limite.

Quando Gadamer fala de tradição, não está se referindo a um sujeito coletivo, mas entende que ‘tradição é o nome comum para designar cada texto concreto (no sentido mais amplo da palavra texto, incluindo uma obra plástica, uma construção e até um processo natural)’. (ALMEIDA, 2002, p. 219-220).

Quando há encontro e quando há educação, uma relação de sentido se instaura, se desvela e se abre. A cada nova experiência, novos conteúdos entram em jogo, abrindo novas possibilidades de relações, de perguntas e de respostas. E, na afirmação de Gadamer, *educação é educar-se*, está presente a dimensão criativa do processo educativo, de forma que é possível conduzir a interpretação mantendo os limites apresentados pela situação, ou recriando a própria situação a partir de um horizonte mais amplo de visão. Nesta postura, o indivíduo atua como criador de novas alternativas e projetos, distanciando-se do que está mais próximo para relações mais adequadas com os limites da tradição.

Aquele que compreende realizou uma experiência de sentido, de forma que a realidade se mostra a partir de uma configuração determinada. Mesmo assim, não significa que esta

maneira como a realidade se apresenta não possa ser reelaborada e compreendida de maneira diferente. Por isso, a compreensão, no sentido hermenêutico, está sempre posta em jogo, aberta a novas relações de sentido. Para a educação, isto se aplica na importância da provocação frente à maneira como já se compreendeu. A realidade permanece aberta a novas elaborações, impulsionadas pela pergunta que desestabiliza. Difícil é manter acesa a tensão produtiva entre a familiaridade e a estranheza, pois é muito mais tranquilo realizar as elaborações de sentido e tomar decisões sem tornar os próprios pressupostos passíveis de questionamento e reelaboração.

Muitos dos conflitos envolvendo diferentes compreensões acabam não sendo produtivos e não se colocando como movimentos hermenêuticos justamente por não permitirem a abertura para que o outro, o diferente, diga algo. Este espaço em que o outro se apresenta é o espaço da pergunta. “Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa.” (GADAMER, 2008, p. 474). Talvez esta seja a justificativa para a expressão educar-se, de Gadamer, em que a mobilidade na educação se assemelha à mobilidade do diálogo e da conversação<sup>1</sup>. Onde não há abertura para o diálogo, não há conversação e movimento capaz de modificar estruturas de sentido que orientam o agir humano. Com certeza, há uma implicação ética no que acontece na compreensão e na educação, interferindo diretamente nas relações de grupo, nas relações de poder e nas decisões concretas do cotidiano.

Para Gadamer, a possibilidade de aproximação para com as coisas possui um caráter de conversação, ou seja, há sempre a participação de quem se põe a compreender e do que está diante da compreensão. Por isso, o movimento da compreensão, no sentido hermenêutico, é um movimento de risco e exposição para o estranho, e até mesmo para posições contrárias. Estar aberto ao diálogo e na conversação é aceitar a possibilidade do novo e do diferente na constituição de sentido<sup>2</sup>.

Assim, se a pergunta é a condição hermenêutica da compreensão, a estrutura preconceitual exerce influência no espaço a ser ocupado pela pergunta. Ou seja, a rigidez de uma estrutura preconceitual dificulta uma ação da própria pergunta e do movimento da compreensão. A questão principal, neste caso, é como interferir nesta estrutura que retro-

---

<sup>1</sup> “Así, debemos partir quizá de estos inicios para no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución” (GADAMER, 2000, p. 15).

<sup>2</sup> “[...] mi propio proyecto hermenéutico no es muy distinto de la expresión de la convicción de que nos aproximamos a las cosas sólo por vía del diálogo. Sólo si nos exponemos a la posibilidad de una visión contraria, tenemos la oportunidad de trascender la estrechez de nuestras propias prevenciones (Voreingenommenheiten).” (GADAMER, 1997, p. 98).

alimenta a não abertura para a pergunta. Ao se pensar nas intervenções concretizadas pelas estruturas sociais como a família, a escola, o poder judiciário, para citar algumas, esse problema emerge como uma questão que envolve diferentes objetivos em educação. Pois o que levaria um indivíduo, ou um grupo a manter uma estrutura compreensiva diante de tamanhas evidências com relação à sua fragilidade? As inúmeras atitudes violentas nas famílias e nas escolas poderiam ilustrar esse problema, que não deixa de ter aspectos característicos de um jeito de compreender a situação.

De certa maneira, a hermenêutica, assim como a educação encontram uma base comum de sustentação: a experiência. A particularidade como se efetiva a experiência na vida concreta, ou na existência, produz atitudes que revelam um jeito de compreender as coisas, os fatos e a si mesmo. Mas a riqueza da experiência não está propriamente no que é experimentado, mas no modo como o sentido é elaborado e reelaborado pela experiência. Hoje, entra-se em contato, pela abrangência de informações disponíveis, com inúmeras informações ou contextos reveladores de experiências de outras pessoas. O contexto histórico, social e econômico também pode ser destacado como realidade concreta de muitos outros indivíduos, no entanto, a maneira, o jeito como esses dados se articulam na compreensão e produzem interpretações é essencialmente singular.

Tomar uma atitude (interpretar) já revela um jeito de compreender a realidade e a si mesmo. A educação se dá sempre que há um acontecimento hermenêutico de elaboração ou reelaboração de sentido. “Em todo pensamento e conhecimento já mostramos a parcialidade de nossa interpretação linguística do mundo. O acontecimento hermenêutico corresponde à finitude humana, mas a essa finitude corresponde, por sua vez, uma infinitude de sentido [...]” (HERMANN, 2002, p. 72). A educação se dá como uma experiência de compreensão. Estar aberto a esta infinidade de sentidos possíveis de serem elaborados pela experiência mantém o indivíduo em um processo de educação ao longo de toda a vida. Pela compreensão, o mundo se representa (apresenta) como linguagem, tendo nos preconceitos a base histórica da vida concreta e que permite a elaboração projetiva de um sentido.

Nas diferentes propostas que buscam promover educação, a atividade central do trabalho deverá enfatizar a ação provocativa de instauração da dúvida, da diferença e da pergunta. O elemento provocativo na educação, assim como no movimento da compreensão, faz a exigência, em uma nova situação, para que as articulações de sentido vinculadas aos preconceitos voltem a falar. Este encontro entre o novo (elemento provocativo) e as

determinações históricas da compreensão possibilita<sup>3</sup> uma nova configuração de sentido, que, para Gadamer, basta dizer que é diferente.

Com a hermenêutica, a pergunta pela compreensão e pela educação se situa de um modo singular. Primeiramente não se teria dificuldade em aceitar que é possível compreender (entender) a realidade e captar sentido nas coisas, mas, ao se pensar que o sentido da realidade se apresenta em uma estrutura, se poderá dizer que o sentido que decorre na estrutura é interpretativo. “No momento em que perguntamos pelo sentido da estrutura, perguntamos por algo *sobre o mundo* e não por algo *no mundo*”. (STEIN, 1996, p. 30).

Quando a ênfase está na estrutura, é possível realizar uma análise e um entendimento lógico, mas, ao se colocar como foco o sentido e este aparecendo na estrutura, só é possível pensar em um referencial hermenêutico, como sendo interpretação e compreensão. Isto por que “[...] certas questões podem não ser verdadeiras, mas têm sentido. Por exemplo, o cimento cresce, a árvore é de ferro. [...] Quer dizer, o sentido é algo no qual nós nos movemos, que, em boa parte, já nos é dado.” (STEIN, 1996, p. 36). Compreender um sentido é adquirir a capacidade de se mover nele e de se reconhecer nele. A cada (nova) experiência de sentido, abre-se um novo campo de visão dando condições de ressignificar a realidade, o outro e a própria história.

Assim como a compreensão, o educar-se faz a exigência de mobilidade do sentido, pois a compreensão se estabelece dentro de uma circularidade, ou seja, não basta dizer que a razão ou a consciência produzem compreensão, mas é possível perceber que a própria história e a tradição participam desta produção. “É impossível separar o sujeito do objeto porque, no fato histórico, já sempre estamos, de certo modo, mergulhados, não podemos ter uma distância total, como na observação de um fenômeno físico.” (STEIN, 1996, p. 42). Educação na perspectiva hermenêutica exige a capacidade de suportar certo nível de frustração e de instabilidade. A família, a escola, uma leitura, um acontecimento, ou a realidade como um todo podem exercer uma função hermenêutica de mobilização de um sentido. “A experiência educativa, enquanto hermenêutica, exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva.” (HERMANN, 2003, p. 86). A educação não está na escola, ou no ensino, mas na experiência hermenêutica, que pode ser intensificada pelo trabalho da escola e do ensino. Experiência que se efetiva no encontro e no diálogo entre o familiar e o estranho, entre o passado e o presente, entre o projeto e sua

---

<sup>3</sup> “A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias com as quais inicia não forem arbitrarias.” (GADAMER, 2008, p. 356).

elaboração. “Assim, aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar.” (HERMANN, 2003, p. 90). Diálogo, como a entrada de outro elemento linguístico, não necessariamente outro eu, que passa a exigir participação na elaboração do sentido. O fato de não se permitir a entrada deste algo diferente torna visível a incapacidade para o diálogo, para a experiência e para a educação.

## Contributions of philosophical hermeneutics by Hans Georg Gadamer for education

### Summary

The reflection of this paper intends to show, through various concepts used in the preparation hermeneutics, a rereading of some references present in education. Stand out especially the concepts of experience, dialogue and understanding key concepts of philosophical hermeneutics and apply to education in a unique way. Gadamer's contribution to philosophy and education appears exactly the way they articulate different concepts and rescue left behind by the current analytical and design that becomes scientific. Just highlight the rescue of prejudices, effectual of history, tradition and situation. Above all, there is a rehabilitation of sensitivity and how the past and future meet in a new situation. The experience is at this level and makes possible the transformation of education and sense.

Keywords: Education; philosophical hermeneutics; Dialogue

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Custódio Luís S. *Hermenêutica e Dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ALMEIDA, Custódio L.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

BLEICHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*. Trad. de Maria Georgina Segurado. Lisboa: Edições 70, 1980.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. A educação e o sentido do humano. In: KUIAVA, Evaldo A., PAVIANI, Jaime (Orgs.). *Educação, ética e epistemologia*. I congresso Internacional: Filosofia, educação e cultura – 2004. Caxias do Sul: Educs, 2005. p. 127-137.

CRUZ, Raimundo José Barros. *Compreensão e diálogo: contribuições da hermenêutica gadameriana à educação*. Passo Fundo: UPF, 2010.

DOMINGUES, Ivan. *Epistemologia das ciências humanas*. São Paulo: Loyola, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg; NEUSER, Wolfgang. *Teoria da Auto-Organização. As Raízes da Interpretação do Conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. *El Inicio de la filosofía occidental*. Barcelona: Paidós, 1999.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica em Retrospectiva. A virada hermenêutica*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 2v.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Heidegger em Retrospectiva*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 1v.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Hermenêutica e a Filosofia Prática*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 3v.

\_\_\_\_\_. *La Educación es Educarse*. Trad. de Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

\_\_\_\_\_. *Mito y Razón*. Barcelona: Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_. *O problema da consciência histórica*. Trad. Paulo Cesar Duque Estrada. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

\_\_\_\_\_. *Verdade e Método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Verdade e Método II. Complementos e Índice*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARAGALZA, Luis. *Introducción a la hermenéutica contemporánea: cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos, 2002.

GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1999.

GUTIÉRREZ, Carlos. Del círculo al diálogo : el comprender de Heidegger a Gadamer. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de (orgs.). *Fenomenologia Hoje II: significado e linguagem*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. p. 149-172.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOSELLECK, Reinhart; GADAMER, Hans Georg. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1997.

KUSCH, Martin. *Linguagem como cálculo versus linguagem como meio universal*: um estudo sobre Husserl, Heidegger e Gadamer. Trad. de Dankwart Bernsmüller. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

LAWN, Chris. *Compreender Gadamer*. Trad. de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIXA, Ivone Fernandes Morcilo. *Hermenêutica & Direito*: uma possibilidade crítica. Curitiba: Juruá, 2003.

MONTANI, Pietro. *Estetica ed ermeneutica*: senso, contingenza, verità. Roma: Laterza, 1996.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica e cultura: a problemática da relação entre filosofia e culturas. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antônio. (orgs.). *Pensar sensível*: homenagem a Jayme Paviani. Caxias do Sul: Educus, 2011. p. 411-431.

\_\_\_\_\_. *Reviravolta Linguístico-Pragmática na filosofia contemporânea*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ORTIZ-OSÉS, Andrés. *La nueva filosofía hermenéutica*: hacia una razón posmoderna. Barcelona: Anthropos, 1986.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 2006.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia Prática*: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educus, 2009.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Filosofia da Educação*. 8.ed. Caxias do Sul: Educus, 2010.

ROHDEN, Luiz. *Interfaces da hermenêutica*. Caxias do Sul: Educus, 2008.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica Filosófica*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

RUEDELL, Aloísio. *Da representação ao sentido*: através de Schleiermacher à hermenêutica atual. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

SANTUÁRIO, Luiz Carlos. A linguisticidade do compreender na hermenêutica. In: SOUZA, Ricardo Timm de; OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de (orgs.). *Fenomenologia Hoje II*: significado e linguagem. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. p. 407-425.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. *Hermenêutica filosófica e Direito*. O exemplo privilegiado da boa – fé objetiva no direito contratual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. *Hermenêutica e Argumentação: em busca da realização do direito*. Ijuí: Unijuí; Caxias do Sul: Educs, 2003.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre Hermenêutica*. 2.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

\_\_\_\_\_. *Mundo Vivido*. das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

TESCHE, Adayr M. *Interpretação: rupturas e continuidades*. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

VATTIMO, Gianni. *Introdução à Heidegger*. 10.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

\_\_\_\_\_. *Más allá de la interpretación: introducción de Ramon Rodríguez*. Trad. de Pedro Aragón Rincón. Barcelona: Paidós, 1995.