



PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA HERMENÊUTICA

Fundamentals of a philosophical and hermeneutic education

Gabriela Miranda Zabeu
UFSC

Resumo: Esse artigo propõe uma reflexão ontológica não-essencialista e não-naturalista acerca do humano, a partir de alguns conceitos próprios a hermenêutica filosófica de Gadamer, de modo a fundamentar o desenvolvimento de uma filosofia da educação hermenêutica que, por sua vez, avança preocupada com o papel da filosofia nas escolas. Enquanto parte de um trabalho maior, que vem sendo desenvolvido enquanto tese de doutorado, o objetivo desse texto é apresentar, de um modo geral e introdutório, os principais argumentos que sustentam a proposta de uma educação filosófica e hermenêutica, a qual se insere no processo de formação existencial dos educandos.

Palavras chave: historicidade; racionalidade hermenêutica; educação; diálogo; filosofia.

Abstract: This paper proposes an ontological reflection non-essentialist and non-naturalistic about being human based on some concepts of Gadamer's theory which will serve as a basis for the development of a hermeneutic education concerned with the teaching of philosophy in schools. As part of a larger work, the aim of this paper is to present by a general and introductory way the main arguments that support the proposal of a philosophical and hermeneutical education which takes place in the existential process of formation (or self-cultivation) of the students, i. e., the "process of becoming".

Keywords: historicity; hermeneutic rationality; education; dialogue; philosophy.

Considerações preliminares: uma reflexão ontológica

É comum ao pensamento filosófico, desde seus primeiros registros, desdobrar-se em teorias que pressupõem certa definição de *ser humano*. As descrições que, ao longo do tempo, ganharam voz nas diversas áreas do conhecimento, tem algo em comum: todas partem de uma conceituação metafísica universal, estabelecida a partir de categorias fixadas *a priori*, concebidas enquanto necessárias e suficientes para que alguém possa ser classificado enquanto tal, pois estas supostamente dizem respeito à própria 'natureza' ou 'essência' do humano. Isso ocorre quando falamos do humano enquanto um ser 'racional' ou enquanto 'criação divina', isto é, enquanto um ente essencialmente caracterizado por sua 'razão' ('subjatividade') ou 'alma' ('espírito'). Tanto a 'razão' quanto a 'alma' não são compreendidas como parte do corpo humano no sentido biológico (que seria matéria passível de mudança), mas como características essenciais, abstratas, naturais e/ou transcendentais de uma 'substância' determinada: um *ser individual* que é e permanece o que é (idêntico) em meio às transformações (do ente ou da matéria por exemplo).

Nota-se, assim, que os conceitos de 'essência' e 'natureza' são utilizados para explicar a mudança frente à identidade dos entes. Platão fez isso com as 'ideias' eternas e imutáveis (em contraposição às 'cópias' imperfeitas no mundo dos homens); Aristóteles com o conceito de 'substância', suas categorizações, e com as tipificações das almas

viventes; Descartes com seu dualismo, responsável por dividir a natureza em dois domínios opostos: o da substância pensante (consciente de si, sem dimensão espacial) e o da substância material (extensa, espacial, sem consciência e mecanicamente determinada). Entretanto, essa concepção é ainda comum, como se observa em diversas teorias contemporâneas em âmbito ontoteológico (quando a referência máxima é a ‘Substância Primeira’ ou o ‘Ente Supremo’) e em âmbito ontocientífico (em suas pretensões de objetividade). Em todos esses casos, o conceito que usualmente se tem de ser humano não se encontra distante do que se tem de ‘essência’ – em oposição ao acidente, o ser próprio ou verdadeiro da coisa: ‘o que ela é’; de modo que a concepção de uma ‘substância essencial’, seja qual for a corrente de pensamento de que se parta, não é tomada somente enquanto condição de existência mas também como condição de identidade do ente: determinação individual, independente e unificadora de propriedades, acidentes, predicados e/ou relações – tal como usualmente se concebe a ‘alma’ ou a ‘razão’.

Dessa forma, o ente humano, independentemente de suas experiências situadas, de seus processos e transformações no tempo, é pressuposto enquanto identidade bem definida – concepção que subsume o ser, em sua temporalidade e multivariada de sentidos, ao ente, existência determinada. Com isso, o conhecimento ontológico do ser é remetido ao conhecimento ôntico (como indicou Heidegger¹) – o que caracteriza a história da metafísica ocidental como a história do abandono do ser ao ente, por falta de uma distinção entre ambos. De modo que

quando nos perguntam o que é o ser de uma coisa, não respondemos, espontaneamente, invocando o ato de ser, mas dizendo *o que* a coisa é. Resposta legítima, mas parcial, porque não diz senão *o que* a coisa é, e não diz o que faz que a coisa (à qual perguntamos o que ela é) seja [...].²

Por exemplo, se perguntamos ‘O que é *ser humano*?’ e em resposta temos que ‘O humano é um animal racional’, não estamos respondendo como se dá a existência desse ser (por onde se configura uma investigação ontológica), mas tão somente que, uma vez já dada essa existência, assim o definimos (no mais das vezes objetificando-o, a partir da linguagem predicativa, proposicional). Entretanto, o humano não é em si mesmo e por si mesmo um ‘animal racional’, como se a ‘racionalidade’ fosse condição absoluta de sua identidade (que o distingue dos outros animais), no sentido de a ‘razão’ ser sua ‘substância’, ‘essência’ ou ‘natureza’ (*ousia*). Basta que ele seja isolado da comunidade humana, por exemplo, como temos observado em alguns casos (de ‘crianças selvagens’, como o da ‘menina-lobo’³), que não encontraremos nele um traço dessa suposta ‘racionalidade’ (especialmente tal como fora concebida na modernidade), mas tão somente o que o iguala aos demais animais. Nota-se, assim, que a racionalidade, tomada enquanto ‘essência’, não passa de algo que se mostra na existência e que, portanto, não prescinde dela – o que invalida as pretensões metafísicas que nisso se baseiam.

A tese hermenêutica, que aqui é defendida, compreende que as descrições particulares que configuram a ‘humanidade’ nos diferentes sistemas metafísicos – assim como as que partem dos conceitos de ‘razão’ ou ‘alma’ – são desenvolvidas de modo a tipificarem paradigmaticamente um modelo de pessoa humana correspondente à situação histórico-cultural onde são formuladas e aos interesses sócio-políticos de quem as formulam. Dessa forma, cada sistema de pensamento passa a ser considerado uma construção singular, cultural e histórica que aponta, meramente, instâncias de humanos – o que, conseqüentemente, acaba por excluir ou discriminar quem escapa ao tipo estabelecido ou, ainda, de modo a hierarquizar humanos entre si e perante outros seres

¹ Em *Ser e tempo*.

² AUBENQUE, Pierre. *Desconstruir a metafísica*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15.

³ Casos como o da ‘menina-lobo’ ficaram famosos através do site *Feral Children* (sobre o qual se encontra referência fácil em sites de busca), como relata Fernanda G. A. Lima em sua dissertação de Mestrado intitulada *O processo de comunicação pós-ressocialização de duas crianças selvagens*.

(sempre por uma perspectiva antropocêntrica), onde o topo da cadeia é preenchido pelo 'mais racional' ou 'mais espiritual' (dependendo da definição de 'racional' e 'espiritual' estabelecida), como se nota, por exemplo, em Platão⁴, em Aristóteles⁵ e em Descartes⁶.

Diante disso, é importante perceber que essas teses metafísicas, quando defendidas de modo absoluto (como costumam ser), expressam um reducionismo ontológico inadequado à condição humana, histórica e finita, a ponto de justificarem uma violência não só em nível 'teórico' ontológico, frente a autoinstauração do humano no mundo, mas também em suas implicações ético-políticas, uma vez que as pessoas que escapam ao padrão instituído podem ser consideradas não-humanas ou menos humanas, seres imperfeitos ou inferiores, destituídos de direitos⁷.

A partir de uma perspectiva ontológica hermenêutica, o ideal de uma descrição ou definição absoluta do humano é considerado algo impossível, dada a multiplicidade de suas manifestações ao longo do tempo. Por isso, ao invés de buscar compreender o humano a partir do questionamento essencialista acerca de 'o que essa coisa é', uma ontologia hermenêutica direciona sua investigação acerca de 'como, independentemente de nosso querer, essa coisa se dá e acontece' em suas múltiplas formas. Nesse horizonte, ao invés de tipificar o humano, com a pretensão de objetividade em tal atividade, observa-se *como* a existência se dá, *como* o existente humano se mostra na facticidade e se relaciona com sua própria história. Com isso, uma ontologia hermenêutica se configura apresentando *modos de ser* (que podem não vir a ser), os quais se revelam na experiência existencial do humano, ao se perguntar por seu caráter de ser, na possibilidade de despertar de si para si mesmo.

A ideia de uma autocompreensão existencial, perseguida pela hermenêutica, torna-se, assim, a base para se pensar a *formação* de seres humanos, ou seja, para pensar o processo de sua autoconstituição enquanto processo de 'tornar-se o que se é'. De modo que cada existente humano seja compreendido por sua *abertura*, isto é, enquanto *ser-possibilidade de si mesmo* (de seu próprio ser) mediante suas experiências e compreensões, nos limites de sua situação hermenêutica, histórico-linguística.

A proposta de uma filosofia da educação hermenêutica, a princípio, vai de encontro com os problemas que surgem nessa esfera. O que se busca é deslocar o domínio de perspectivas ontológicas do humano fundadas em concepções substancialistas, essencialistas e/ou naturalistas, as quais visam determinar e/ou controlar a vida de um modo geral, para uma concepção hermenêutica que sustente uma nova abordagem pautada na relação entre vida e educação. Sobretudo porque esse âmbito de investigação evidencia uma interpretação da existência – onde a racionalidade encontra-se vinculada à materialidade do mundo histórico – que grande parte da tradição filosófica não explora e que se mostrará de grande relevância à reflexão acerca da efetividade da filosofia na formação de seres humanos. Com isso, espera-se proporcionar uma compreensão do ente humano que não seja ignorante a respeito da *historicidade* de seu ser no mundo e trazer contribuições ao momento em que a filosofia

⁴ Com a hierarquização das 'almas' de 'ouro', 'prata' e 'bronze', justificando, assim, as diferenças de classes e de 'capacidades' próprias (como no caso de só os que possuem 'almas de ouro' serem capazes de governar), na obra *A República*.

⁵ Com a diferenciação das almas 'intelectiva', 'sensitiva' e 'vegetativa' (sendo que somente a intelectiva é capaz de pensar e de se separar da matéria, alcançando a imortalidade), e ao hierarquizar a capacidade deliberativa dos escravos (que não a possuem), das mulheres (que possuem, porém sem autoridade) e dos homens (que tem plena capacidade), nas obras *Metafísica* e *Política*.

⁶ Com a afirmação de que os animais são 'simulacros vazios' ou 'corpos autômatos', despossuídos de 'alma' – ou seja, sem capacidade de pensar, sem consciência sensorial e, por conseguinte, enquanto incapazes de sentir dor ou prazer –, sendo, dessa forma, seres inferiores aos humanos, os quais possuem alma (a 'forma substancial', 'marca de deus') e o poder de dominá-los ao seu bel-prazer, nas obras *Discurso do método* e *Meditações metafísicas*.

⁷ Grande parte das teorias que defendem um conceito de 'natureza' ou 'essência' humana são responsáveis por visões racistas, sexistas, homofóbicas, classicistas, etc.. A tese de Patrícia Rosa é desenvolvida mediante a mesma argumentação, embora sem foco na hermenêutica, no âmbito ético-político, sob o título *O problema da igualdade e da singularidade nos fundamentos da ética e da política*.

encontra problemas em se estabelecer nas escolas⁸, especialmente por ela não se adequar ao modo como são concebidos os demais saberes nas instituições de ensino, uma vez que a filosofia não pode ser compreendida meramente através do modelo epistemológico de cientificidade e de uma razão instrumental, mas, precisamente, em seu caráter dialógico.

A ontologia hermenêutica como um novo paradigma para se conceber o humano

A partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer⁹, compreende-se que o ser do ente humano não se reduz a uma constituição substancial tal como uma essência natural, mental e/ou divina, mas que *ser é tempo*. Isso significa que o tempo é efetivo, que é de caráter ontológico, e que a própria *compreensão* (*Verstehen*) é temporal. Dessa forma, o ente humano não possui uma (pré)determinação estrita, algo dado anteriormente a sua existência, pois aquilo que se poderia nomear de ‘essência’, como característica(s) fundamental(is) para se considerar o humano enquanto humano, só se constitui e se apresenta na existência, mediante suas vivências. Nesse sentido, a existência perfaz o que se poderia chamar de ‘essência’ do ser. Daí se falar em autoinstauração do humano quanto a sua ‘identidade’ ou sentido de ser (e não quanto a sua existência). A temporalidade se revela, assim, uma abertura a modos e possibilidades de existência não dadas, uma vez que, ao existir, o humano pode constantemente perfazer-se em seu ser.

Essa compreensão hermenêutica do humano, elaborada a partir da questão do ser, implica, portanto, no abandono da própria noção de ‘essência’, tal como fora compreendida tradicionalmente, e em aceitar que o humano é um ente lançado no mundo enquanto ser finito, sem que haja algo que assegure um sentido de ser além da orientação dada pela historicidade e sua produtividade hermenêutica (produtora de sentido). Com isso, concebe-se a impossibilidade de alcance de um conhecimento *a priori* da vida, ou mesmo de um conhecimento *a posteriori* definitivo acerca do humano – o que situa as pessoas na imanência factual e contingente de seu próprio existir, sem incitá-las a buscar um conhecimento inabalável, ‘supremo’ ou absoluto, que oriente suas próprias vidas.

Nessa acepção, concebe-se que cada ente humano vem a ser e se forma em meio a interpretações herdadas da própria cultura histórico-linguística que o orientam na compreensão de si e do mundo; de modo que sua existência – e sua ‘própria história’ – não só é afetada, mas encontra-se implicada na história do mundo. Assim, uma ontologia hermenêutica, ao assumir a historicidade do ser, concebe que na existência vive-se a própria concretização material da tradição e da linguagem nos corpos dos indivíduos, condições imanentes de sua existência – condições simbólicas, culturais, econômicas, de gênero e sexualidade, etc., ou seja, condições de uma situação hermenêutica. De modo que toda compreensão se dá a partir da abertura ontológica, característica ao existente humano, em sua vinculação com a vida fática e os outros com quem com-vive.

⁸ No Brasil, durante a ditadura militar (1964-1985), boa parte da formação escolar foi direcionada para a profissionalização. Com este intuito, tendo como pressuposto a formação aligeirada para o mercado de trabalho e o mantimento da ‘ordem’, disciplinas humanísticas que configuravam o pensamento crítico foram excluídas do currículo, a filosofia foi uma delas. Após a ditadura, aos poucos, essas disciplinas começam a reaparecer. Na segunda metade dos anos 1990, o estudo da filosofia ainda é exceção nas escolas; tornando-se disciplina obrigatória no ensino médio somente em 2008. Porém, mesmo com sua recente inserção, os ataques que configuram sua possível eliminação são constantes, como se observa em uma série de projetos lei propostos por políticos em diversos estados – em Campo Grande, por exemplo, foi aprovado (em 2015) um que proíbe os professores de falarem de política, questões de gênero, sócio-culturais e econômicas nas escolas; em Alagoas, os professores que apresentarem sua própria perspectiva quanto a qualquer assunto nas aulas podem ser punidos por um projeto de lei também já aprovado (em 2016), como se fosse possível o professor se portar como um ‘sujeito neutro’ no ambiente escolar. Além de projetos como estes, em nível estadual, há uma série de projetos que ainda tramitam no Congresso Nacional, os quais tem como objetivo interferir e controlar os conteúdos abordados nas aulas, prevendo prisão para professores que não acatarem as determinações, tais como o projeto de lei “Escola sem partido” (conhecido como “lei da mordaza”) e a Medida Provisória decretada pelo governo golpista de Temer que impede o ensino de filosofia em, pelo menos, metade do ensino médio.

⁹ A qual é desenvolvida especialmente em sua obra magna *Verdade e Método*.

Com isso, falar em constituição histórico-ontológica do humano não significa dizer que esse ente seja completamente determinado por sua cultura histórica, mas que ele sofre efeitos histórico-culturais na constituição de si, ao mesmo tempo em que atua na própria história, enquanto um possível agente de mudança. Mas o que muda, muda de forma encarnada, isto é, concretamente. Pois o existente humano se encontra atado materialmente a sua situação histórico-hermenêutica, inclusive na possibilidade de subverter a própria 'natureza' (seu corpo, seu gênero, seu meio, seu modo de vida, através de artifícios como medicamentos e experimentações genéticas, artefatos tecnológicos, etc.)¹⁰; uma vez que não é um destino natural (biológico, fisiológico, psicológico) que leva o humano a ser o que ele é, mas um conjunto de condições materiais e simbólicas que se perfazem historicamente. Dessa forma, não faz sentido falar em 'humano' sem considerar a história de sua formação e sem a experiência histórica humana, uma vez que o conceito de 'humano' se constitui em sua história autorreferida (assim como os conceitos de 'razão' e 'linguagem').

Diante disso, uma ontologia hermenêutica nega o ideal substancialista de 'natureza' humana prévia a qualquer relação social. Nesse horizonte, Gadamer explicita que *tornar-se humano* é um processo que se dá não por simplesmente se ter nascido humano, mas por seu desenvolvimento se realizar em uma comunidade que o antecede, uma vez que cada indivíduo humano particular "já está sempre a caminho da formação e da superação de sua natureza à medida que o mundo em que está crescendo é formado humanamente na linguagem e em costumes"¹¹ de uma tradição a qual ele se encontra vinculado. De modo que, no processo de sua autoconstituição, toda força criativa, produtora de sentido, projeta-se a partir da relação com o *outro* no próprio mundo da vida prática, no espaço de mediação dialógica dos conteúdos históricos. Nesse contexto, a própria 'consciência', 'subjetividade' ou 'razão' não é um dado imediato, mas se configura mediadamente no encontro ou confronto com o outro através do diálogo e da interpretação.

Compreende-se, dessa forma, a autoconstituição do humano através de uma potência criativa, produtora de sentido, que lhe é própria, a qual se projeta a partir da atuação da tradição e dos preconceitos históricos, condição de toda compreensão. Nesse entremeio se configura a situação hermenêutica em que o existente humano se encontra, enredado na própria efetividade histórica, ao passo em que se abrem possibilidades de novas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Tal potência criativa projeta-se pela e na *interpretação*, por meio do diálogo com a tradição e com os outros com quem convive; porém, é válido notar que a interpretação não ocorre meramente como uma atividade no curso da vida, pois a interpretação é um modo próprio de ser do existente humano, inerente a toda compreensão, a cada entendimento alcançado e a cada conhecimento constituído no processo de sua autoformação.

A tese hermenêutica, portanto, ao partir da experiência existencial do humano no mundo compartilhado, denuncia todo reducionismo ontológico por parte de teorias metafísicas que concebem o humano seja por sua constituição bio-química natural, seja por sua 'essência' cognitiva-racional, seja por uma suposta submissão a um 'ente superior', de modo a observá-lo em seu caráter de abertura a possibilidade de perfazer-se historicamente (inclusive no que concerne a sua 'natureza biológica' e a seus 'aparatos racionais'), onde o ideal de 'racionalidade abstrata' (separada do mundo corpóreo), em suas teorizações teológicas ou científicas, revela-se enquanto um modo de ser do humano entre outros, um modo de comportar-se com relação ao mundo e de interpretá-lo.

¹⁰ Nesse horizonte se encontra Preciado, em sua obra *Testo Yonqui*, ao se questionar sobre se cabe ainda alguma definição de humano, ou de uma natureza humana que possa ser conceituada de modo universal e absoluto, uma vez que se vive hoje no que ela denomina de 'era farmacopornográfica', onde os humanos usam toda uma gama de medicamentos, drogas, próteses, implantes, visando reconstruções corporais e transformações psico-ativas.

¹¹ GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método I* Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999. p. 43.

Com isso, a ontologia hermenêutica situa o humano e sua razão na história horizontal dos homínidos, “cortando e anulando a relação vertical para cima com o divino e para baixo com a animalidade”; desse modo, “a linguagem e os sistemas simbólicos históricos ganham preeminência, pois é nesse meio que nós podemos ser e nos reconhecer como aquilo mesmo que somos”¹², uma vez que é através do aprendizado de uma linguagem comunitariamente fluída, por onde as coisas se mostram à compreensão e se tornam comunicáveis, que o existente humano herda ‘visões de mundo’, tradições, a própria cultura, ao passo que se projeta e se perfaz no tempo, dialogando com os outros e atuando sobre a própria língua e o mundo, criando conceitos e (co)instituindo a realidade material.

Ontologia e Educação

Ao conceber o processo de autoconstituição humana enquanto um processo histórico que se dá na temporalidade da existência fática – isto é, de cada existente humano que se perfaz, concomitantemente, pela reiteração da tradição e pela instauração do futuro –, indica-se a intenção de compreender os papéis da filosofia em âmbito educacional em estreita conexão com o processo de formação humana; de modo que a ênfase inicial da tese na ‘dessubstancialização’, ‘desnaturalização’ ou ‘desessencialização’ do humano não se fixa em uma oposição à natureza, mas na oposição à tradição do pensamento metafísico que invoca a ‘natureza’ (ao definir o humano a partir de uma essência fixada) a fim de estabelecer normas, limites e/ou determinações para a vida humana como um todo, o que se reflete nas instituições de ensino (e que, por sua vez, acaba excluindo da ‘comunidade humana’, projetada em âmbito ético-político, as pessoas que escapam a essas pré-determinações). Nesse horizonte, é válido questionar como é possível recorrer à relação entre vida e educação – e, por conseguinte, entre o sócio-político e educação – sem decorrer em certas definições, categorias e normatizações que engessam o processo de autoformação dos indivíduos nas escolas através de ‘políticas de identidade’ que correspondem meramente à demanda de serviços e à reprodução do já estabelecido. Ora, responde-se a tal questão mantendo a autocompreensão histórica para se pensar em processos de aprendizagem que tenham como pressuposto um conceito de comunidade plural, composta por singularidades com identidades fluídas¹³, abertas ao diálogo e ao *por vir* – pressuposto ético-ontológico da hermenêutica, o qual subjaz a todo processo de compreensão.

A educação, com isso, não é entendida enquanto algo que se edifica entre ‘iguais’ e nem para ‘iguais’, mas enquanto um processo singular e pessoal de *autoformação* ou autoconstituição em aberto, no qual se respeita as diferenças e se abarca a pluralidade – a multiplicidade de manifestações do ente humano em suas potencialidades próprias – de modo a desenvolver a capacidade do educando para o *diálogo*, para a compreensão do outro. A educação, nesses termos, configura-se entre singularidades participantes de uma comunidade dialógica, de modo a garantir a diversidade humana e estimular o engajamento prático dos educandos nas relações entre si com o mundo e para com o futuro.

Diante disso, o objetivo desses primeiros tópicos, onde uma autocompreensão ontológica é colocada em questão, encontra-se na explicitação de um modo próprio de se pensar o processo de formação humana, o qual se dá a partir das condições de existência

¹² BRAIDA, C. R. *Filosofia da linguagem*. Florianópolis: Rocca Brayde, 2013. p. 97.

¹³ Ao rechaçar concepções metafísicas ‘essencialistas’ de *ser humano*, uma ontologia hermenêutica se opõe ao conceito de ‘identidade’ que derive de uma tal concepção, de modo a reformular a noção de indivíduo enquanto um ser singular e fluído, dada sua abertura e possibilidade de se perfazer na existência (o que configura seu modo de ser na interpretação). O conceito de ‘diferença’ para tratar das singularidades em uma comunidade plural também é válido, desde que não seja concebido a partir de um padrão que tome determinada singularidade em comparação com o outro com relação ao qual ‘é diferente’ – de onde se desdobram teorias que tratam das diferenças a partir de categorizações, onde a ‘falta’ induz à ideia de inferioridade, por exemplo.

que perfazem o ser do ente humano, sem concebê-lo a partir de uma política de identidade ou de uma metafísica substancialista. Nesse horizonte, busca-se uma reflexão acerca de como certos conceitos da tradição filosófica, e mesmo ‘ideologias’ dominantes nas diversas áreas do conhecimento, produzem efeitos ontológicos (nos diferentes âmbitos da vida, e em suas implicações na educação institucionalizada) a fim de realizar uma crítica ao pensamento metafísico dominante, de modo a subvertê-lo. Visa-se, assim, produzir um espaço de abertura, de possibilidades acerca do processo de formação educacional vigente, que seja inclusivo no que compete ao devir humano em sua pluralidade, sem a pretensão objetivista de desvinculá-lo do processo histórico de autoconstituição da humanidade.

Por isso, não se busca meramente abandonar, por exemplo, o conceito de ‘sujeito’, fundado na modernidade (oriundo do conceito de substância aristotélico), mas operar uma transformação no modo como o compreendemos ao enfatizar que tal conceito carrega consigo uma duplicidade: o sujeito é aquele que se presume ser o agente ou autor autônomo – ainda que sua autonomia esteja contingenciada pela factualidade e enraizada no ‘mundo natural’ – e o sujeito é também aquele que está submetido a um conjunto de determinações que o precedem¹⁴. Esse segundo sentido, a contrapelo da tradição do pensamento moderno de um ‘ego autônomo’, é o que Gadamer explicita ao falar da atuação da tradição, da história efetual, dos preconceitos e da linguagem na compreensão humana. Assim, torna-se necessário mostrar a profundidade com que os efeitos históricos atuam em nossa compreensão, como estruturam nossa ‘visão de mundo’ e o quanto uma mera conscientização desse fato não é o bastante para superar a força com que agem sobre nós; de modo a explicitar a relevância do desenvolvimento de uma racionalidade hermenêutica no processo de formação existencial e filosófica dos educandos.

Portanto, no que diz respeito a uma autocompreensão ontológica, é importante pontuar que o desenvolvimento de uma filosofia da educação hermenêutica parte da compreensão histórico-ontológica do humano e da ressignificação operada, e em constante movimento, quanto ao modo de compreender certos conceitos e questões da tradição do pensamento filosófico – ou, como diria Gadamer, o compreender diferente a tradição, enquanto projeto – para que conceitos como ‘consciência cidadã’, ‘emancipação’, ‘autonomia’, ‘pensamento crítico’ e ‘esclarecimento’ (entre outros propostos enquanto objetivos da filosofia nas escolas) não permaneçam enquanto meras abstrações. Nesse sentido, o desenvolvimento da *racionalidade hermenêutica* no processo de formação filosófica se mostra relevante, uma vez que seu exercício potencializa as capacidades dialógica e produtiva próprias de toda ação criativa e/ou transformadora – o que reestrutura o próprio conceito de ‘racionalidade’ tal como vem sendo compreendido desde a modernidade; de modo que a efetividade da experiência hermenêutica e dialógica na formação filosófica se torne explícita, como Gadamer concebia ao afirmar que ‘a arte de compreender e tornar compreensível’ – isto é, a práxis hermenêutica – é a raiz de todo ensino que quer ensinar a filosofar¹⁵.

Racionalidade hermenêutica

A noção de uma racionalidade hermenêutica, própria à práxis hermenêutica, se configura a partir dos conceitos de *consciência histórica* e *razão prática* de Gadamer e tem lugar central na proposta aqui anunciada. Cabe, portanto, indicar brevemente o que ele tem em vista com esses conceitos.

Em *Verdade e Método*, Gadamer faz uma crítica ao pensamento moderno em suas pretensões de objetividade, colocando em questão o próprio fundamento do método ao explicitar o caráter histórico e prático de todo pretensão conhecimento. Destarte, ele

¹⁴ Como salienta Judith Butler na Revista Estudos Feministas (2002), em *Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler*.

¹⁵ Em *Verdade e método II*.

retoma a distinção aristotélica das racionalidades¹⁶ e opera uma transformação, afirmando que a ‘razão prática’ e a ‘razão teórica’ não são domínios distintos do saber, pois ambas se encontram implicadas em uma relação de co-dependência. Nesse sentido, ele mostra como a compreensão que guia a ação do conhecimento científico (e, portanto, teórico) depende do domínio da *práxis*, isto é, da “totalidade de nossa vida prática, todas as ações e comportamentos humanos”¹⁷ em sua vinculação fundamental com o mundo e com os outros.

Com isso, Gadamer nega que o ‘ideal’ método científico de Descartes¹⁸ seja capaz de colocar à disposição, como temas de investigação, todos os problemas do conhecimento humano (como os pressupostos que orientam o próprio desenvolvimento da ciência), embora ele admita sua relevância, e inegável competência, quanto a determinados objetivos que promovem o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento. O que Gadamer mostra com sua crítica é que a pretensão do pensamento científico de tomar a realidade como já configurada na dicotomia sujeito/objeto tem uma validade limitada, inclusive para a própria fundamentação de dito proceder e, em especial, para o modo de proceder das ciências humanas, as quais não podem ignorar o caráter histórico e o engajamento com a vida prática em que suas próprias formulações se estruturam. Pois, quando a vida prática é deixada de lado, devido a presunção de certeza de sua autonomia e ‘liberdade’ teórica, a ciência acaba tendo um “emprego arbitrário – justamente porque ela não consegue decidir sobre seu emprego a partir da própria consciência científica”¹⁹, já que sua aplicação depende dos projetos e necessidades humanas que se estruturam no mundo da vida cotidiana, de uma razão prática operante em âmbito social, a qual é, muitas vezes, ignorada pela ciência²⁰.

Nesse sentido, o princípio dicotômico, ideal da ciência, que pressupõe uma cisão entre o sujeito humano e seu objeto de investigação – e, por conseguinte, entre teoria e prática – implicou em uma absolutização da consciência científica, instrumentalizando-a a ponto de ela “poder fazer o que se pode” uma vez que obtenha ‘resultados’ e colocando-a em uma “situação de discrepância entre aquilo que se pode fazer e o saber em torno daquilo que se deve ou quer fazer” – o que, ao invés de “abrir um horizonte de progresso e futuro” para a vida humana, trouxe a “questão temerária [...] de saber se esse progresso é ou pode se tornar realmente um progresso para o fomento da humanidade”²¹ ou se a arruinará. Dito de outra forma, a grande questão em jogo é se a ciência conseguirá “banir os perigos que ela mesma provocou, transformando em objeto de sua preocupação e de seu saber futuro” o que “ainda não se fez presente”²²; pois o que se encontra agora em jogo compete ao âmbito da vida social, ao saber próprio de uma razão prática – que se encontra aquém e além da perspectiva metodológica e objetiva – da qual a ciência se isenta.

Gadamer, assim, salienta que mesmo quando o método é útil e necessário, em determinado âmbito de investigação ou produção, o cientista não deve se esquecer de, sempre que possível, pôr novamente em questão as motivações que tornam determinado procedimento relevante para que este não fique à serviço de um desenvolvimento exacerbado da técnica, da tecnologia, da rentabilidade econômica, do controle sobre os indivíduos, etc., em detrimento da vida, do meio-ambiente, do desenvolvimento humano em âmbito social e político. Pois distinguir conceitos como os de ‘razão abstrata’ e ‘vida

¹⁶ Feita por Aristóteles em *Ética a Nicômaco*.

¹⁷ GADAMER, Hans-Georg, et.al. *Gadamer in conversation: Reflections and commentary*. New York: Yale University Press, 2001. p.78.

¹⁸ Apresentado em *Discurso do método*.

¹⁹ GADAMER, H.G. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 335.

²⁰ Por exemplo, quando o desenvolvimento de agrotóxicos e transgênicos é incentivado e financiado pelo Estado e/ou grandes corporações com o objetivo de produzir alimentos, proporcionando maior lucro para os investidores no setor em detrimento do meio-ambiente e da saúde dos animais humanos e não humanos, o que ocorre em confronto com setores da comunidade que se engajam politicamente para a suspensão da produção e uso desses biocidas.

²¹ GADAMER, H.G. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 335.

²² *Idem*. p. 336.

prática', ou 'subjetividade' e 'realidade objetiva', pressupondo que o primeiro se trata do uso da racionalidade 'neutra' ou consciência 'pura', sem vinculação alguma com o segundo, é um procedimento meramente artificial (com objetivos bem definidos) que a consciência científica radicaliza.

Por isso, ao notar que a consciência científica-instrumental se impôs em todos os âmbitos da vida, o filósofo alemão provoca, mediante tais críticas, o pensamento acerca da responsabilidade ética implicada em toda conduta, visando recuperar o verdadeiro sentido da práxis – do comportamento humano vinculado à racionalidade – a fim de superar a 'desrazão' imperante sob o pretexto de 'racionalização científica' do mundo da vida. Para isso, ele diz que é preciso reconhecer que a promoção desse ideal de 'razão científica', neutra e separada do mundo, perdeu de vista seu sentido originário, a saber, o de proporcionar uma vida melhor para a humanidade. Entretanto, desenvolver-se em prol do 'bem comunitário'²³, conceito que se encontra em constante transformação (dado o movimento histórico), depende de que a ciência reconheça as tradições como solo de experiências comuns a partir das quais é possível dialogar e projetar toda mudança desejada – onde a tradição do conhecimento científico entra em jogo.

Gadamer aposta, assim, em uma razão prática fundada na práxis dialógica, ou seja, em uma racionalidade que se pautar no que é 'primordial' para a sociedade através do estabelecimento de uma solidariedade ética responsável perante as implicações de seus projetos na vida concreta das pessoas e para o futuro da história humana; de modo que cada singularidade e perspectiva, que corresponda a essa consciência solidária, encontre espaço para ser em diálogo. A consequência da proposta gadameriana, portanto, não abarca somente uma mudança de atitude na comunidade científica; pois o estabelecimento de uma ética do respeito à diferença, à pluralidade existencial, a partir da abertura dialógica ao outro, inclui toda a comunidade humana e os diferentes âmbitos de seu desenvolvimento.

Gadamer, dessa forma, recorre ao âmbito da práxis ao reconhecer o 'temor' já há muito antecipado acerca da atuação da ciência (como fez Heidegger²⁴), visando inserir a própria 'consciência científica' no diálogo comunitário a partir da explicitação da vinculação fundamental entre o humano e o mundo. O filósofo alemão, no entanto, sabe da dificuldade de uma mudança de comportamento no interior da própria comunidade científica a ponto de despertar uma consciência histórica vinculada à razão prática que oriente seu desenvolvimento. Com suas críticas ele visa precaver-se de que, pelo menos, no âmbito das questões concernentes à vida – como as que dizem respeito aos objetos de pesquisa nas 'ciências humanas' – as pessoas não pretendam, enquanto fim último, investigar de forma progressiva algo supostamente separado delas mesmas, dotado de leis próprias e independentes para, assim, submetê-lo ao seu domínio técnico-instrumental (tal como se estabeleceu, desde o princípio, o ideal teórico de ciência a partir da modernidade). Nesse horizonte, o importante é que antes da formulação de regras sociais (da instituição de princípios morais ou leis políticas), da 'teorização abstrata' acerca do 'bem comunitário' ou acerca de uma 'educação ideal', se dê a devida atenção ao mundo da vida prática e seu caráter histórico onde tais ordenações se aplicam.

Gadamer, com isso, explicita a ilusória contradição entre a tradição, concebida no sentido de um 'objeto histórico', e a apropriação reflexiva da mesma, a qual fora imposta pelo pensamento moderno objetivista que, segundo ele, acabou por deformar o

²³ A expressão 'bem comunitário' não deve ser entendida no sentido de que exista um modelo ideal de 'bom' ou 'vida boa' que a sociedade deva perseguir ou se enquadrar. Essa expressão se refere à vida almejada por cada existente humano, cada singularidade, de acordo com suas preferências, desde que não cause mal ou tenha como custo os direitos de outrem. É preciso que fique claro que, no horizonte aqui traçado, não se pode tomar um padrão imposto de 'vida boa' ou um paradigma histórico-cultural do que seja 'bom' como regra, mas compreender que a realização do 'bem comunitário' depende da cooperação de todos em uma comunidade em prol da solução de conflitos, de modo que cada existente humano tenha a possibilidade de atuar em busca de uma vida melhor.

²⁴ Em *A questão da técnica*.

próprio conceito de racionalidade. Pois o conceito moderno de ‘racionalidade’ compreende uma razão operante a-historicamente e completamente desvinculada do mundo da vida, da situação factual e histórica em que a subjetividade se constitui. Com a hermenêutica filosófica ele sustenta que qualquer pessoa que se ponha a refletir sobre determinado assunto ou questão, em qualquer âmbito do conhecimento (inclusive, portanto, nas chamadas ‘ciências exatas’) não consegue evadir-se do contexto histórico e sua efetividade na situação hermenêutica em que se encontra, uma vez que sua compreensão (seus juízos prévios advindos da experiência, seus preconceitos históricos, suas expectativas, interesses e projetos, assim como a linguagem em que estão configurados) sempre está implicada nessa reflexão, por mais objetiva que pretenda ser. Com isso, a racionalidade humana se revela enquanto efeito da experiência fática e da efetividade da história – e não mais enquanto uma essência atemporal do humano, isto é, enquanto condição que o pré-determina absolutamente.

Com a noção de *racionalidade hermenêutica*, Gadamer, ao mesmo tempo que salienta a ingenuidade de se conceber uma ‘consciência pura’, livre de toda materialidade – pela impossibilidade da abstenção de preconceitos e da abstração da situação concreta em que o sujeito se situa –, torna explícito os limites do entendimento e a finitude humana, de modo a descreditar toda concepção que vise projetar uma ‘verdade’ que funde um sentido único para o ‘espírito humano’ e a ‘história universal’ (como pretendia Hegel²⁵) – o que revela não somente como o *ser* pode ser interpretado e se perfazer no tempo, mas também como a compreensão, enquanto abertura a possibilidades de interpretação, é o próprio *ser*²⁶. Nessa acepção, o existente humano passa a ser compreendido em seu caráter autopoietico, isto é, enquanto aquele que, a partir de sua vinculação fundamental com os outros no mundo, constitui-se ontologicamente, na possibilidade de perfazer-se no processo de sua autoformação, sem que recaia em um ‘tipo’ de entidade metafísica dada essencialmente *a priori*²⁷.

Nesse horizonte, a grande questão é se o método científico pode continuar existindo como referencial teórico último para a compreensão da realidade e para a obtenção de verdades que orientem a vida humana, especialmente no âmbito das humanidades. Se se aceita a tese hermenêutica, a resposta é negativa. Há de se produzir agora um novo paradigma para lidar com as questões próprias ao mundo da vida e seu constructo histórico, a tradição – como as questões próprias à educação e à filosofia – a fim de se alcançar novos conhecimentos que se mostrem verdadeiros (isto é, significativos acerca das vivências e projetos humanos) e que, ao mesmo tempo, fomentem um horizonte produtivo para a humanidade e o mundo (pensados agora em sua unidade).

Hermenêutica e verdade

O conhecimento alcançado a partir das ‘verdades’ oriundas do método científico, e sua ‘razão’, são distintas das verdades abertas pela racionalidade hermenêutica. Somente as descobertas no horizonte da hermenêutica se encontram vinculadas à própria vida do indivíduo – a partir de uma autocompreensão existencial ligada à compreensão do mundo pertencente à uma tradição, da qual ele não pode se abster – na possibilidade de manter-se aberta a novas experiências, à possibilidade de outras verdades surgirem, de outros modos de compreender as coisas se revelarem – o que pode operar uma mudança radical em sua postura existencial e, no entanto, não implicar no mero abandono de posições anteriores – uma vez que a tradição é sempre reconhecida em seu valor, mesmo quando certos momentos de sua história são descreditados; pois, mesmo estes podem preservar algo de relevante à atualidade.

²⁵ Com a *Fenomenologia do espírito*.

²⁶ Como afirma MILOVIC em *Comunidade da diferença*.

²⁷ Nesse sentido, o conceito de ‘humanidade’ deixa de se configurar por categorias rígidas, que subscrevem uma definição limitante e determinista universalizante, e passa a ser entendido enquanto uma ‘representação complexa’ de singularidades ‘inacabada’ (ou em aberto).

Como se sabe, as ‘verdades’ alcançadas pelo método científico pressupõem plena isenção do sujeito em sua obtenção e, por isso, a objetividade inquestionável de seus ‘resultados’, os quais são descartados somente se se abandona o paradigma metodológico então pressuposto, o que é sempre evitado porque significa uma ‘crise’ no mundo das ciências e implica na perda do valor epistemológico dos resultados anteriores²⁸ – e é justamente por isso que, mesmo diante da catástrofe ambiental decorrente do próprio desenvolvimento da técnica, é tão difícil para os cientistas mudarem seu modo de proceder²⁹.

Diferente da postura metodológica própria à consciência científica, aquele que parte da *dialógica hermenêutica* mantém-se aberto a ouvir novamente o que vem à fala via tradição, disposto a pôr em suspenso os próprios juízos e a reconhecer os preconceitos atuantes na própria compreensão, de modo a colocar em questão ou confrontar os que se mostram ilegítimos à sua situação hermenêutica; ao mesmo tempo em que se abstém de afirmar uma conclusão definitiva ou absoluta acerca de um determinado assunto, independentemente da perspectiva que adota, buscando, a cada vez, a compreensão em sentido mais amplo através desse diálogo incessante com o outro, com o novo, e de novo, ao passo que assume a responsabilidade ética quanto às implicações de seus projetos para a comunidade humana.

Assim, com a racionalidade hermenêutica, a ideia moderna, se não já grega, de uma ciência universalmente válida fica abandonada em favor da introdução concreta na situação do mundo ‘atualmente válida para nós’, consistente no diálogo que nós, seres humanos, somos em nosso pertencimento histórico, a uns aos outros e ao ser³⁰, na situação hermenêutica concreta em que nos encontramos.

Nesse sentido, a consciência histórica só se constitui para o existente humano na medida em que ele tematiza o que se apresenta na facticidade de sua situação hermenêutica, mediante outras formas do que o método objetivo, de modo a constituir, de forma mediada (pela própria tradição e preconceitos históricos), o sentido que se supõe imediatamente compreensível. A compreensão que se abre aqui, no espaço de mediação dialética dos conteúdos históricos, dá-se através da relação dialógica entre ‘consciência’ e ‘alteridade’ ou, dito de outra forma, entre *familiaridade* e *estranheza* – mediação que se realiza de modo não universal, sendo, sempre, contingente, uma vez que se encontra atada à situação hermenêutica concreta em que o existente humano se encontra (e, por isso, contida na base da problemática da razão prática e de toda compreensão histórica).

A racionalidade operante a partir de uma consciência histórica entende, portanto, que as condições de toda compreensão – as quais configuram a situação histórico-hermenêutica em que alguém se encontra – longe de ser um obstáculo para o conhecimento da verdade ou mero conservadorismo, é o único veículo para ela – desde que a pessoa que se volte a determinado assunto de interesse, em sua singularidade, vise compreendê-lo sem buscar objetiva-lo. Pois “a verdade só se oferece dentro de cada perspectiva singular, que já a interpreta e determina, sem nunca se identificar com nenhuma delas”³¹, mantendo-se aberta a outras interpretações.

²⁸ Aqui, é válido notar que, embora a ciência entre em ‘crise’ em relação à força de seus métodos (como mostrou Khun, em *A estrutura das revoluções científicas*), “tal crise, em geral, diz respeito ao modo de apreensão dos objetos visados ou anuncia o aparecimento de fenômenos que escapam aos procedimentos instituídos, impondo reformulações”, mas “não assola o que está pressuposto: a constituição da realidade como objetividade e sua disponibilidade enquanto tal” – como salienta Ribeiro, em “Freud se encaixaria no rol dos operários (*Handwerker*) das ciências naturais? Considerações heideggerianas acerca da psicanálise freudiana”.

²⁹ Abandonar, por exemplo, as pesquisas para o desenvolvimento de agrotóxicos, a produção e venda dos mesmos, implica em abandonar não somente o lucro derivado de tais, mas assumir o erro e descreditar o valor epistemológico atribuído aos pressupostos que sustentaram seu desenvolvimento por décadas – em universidades, pelo próprio Estado, pelas empresas que os financiam e que, inclusive, subsistem mediante a afirmação de tais ‘verdades científicas’. É claro que o impacto econômico aqui fala mais alto, porém, tal impacto deve ser avaliado, particularmente, no que tange à perda da ‘fé’ em tais instituições – a qual se estabelece mediante valores epistemológicos que fundamentam seu exercício.

³⁰ Como salienta Apel em *A transformação da filosofia*.

³¹ PAREYSON, Luigi. *Verdade e Interpretação*. Martins Fontes: São Paulo, 2005. p. 19-20.

A verdade hermenêutica é inobjetivável: ela se encontra na origem do que é descoberto e vem à fala, na universalidade especulativa que se desdobra em múltiplos discursos, em múltiplas respostas, nas quais nunca se encontra sua expressão inteira e através das quais o indivíduo singular é impulsionado a se aventurar em sua busca – o que se realiza a cada vez, a cada situação hermenêutica em que o existente humano se encontra. A linguagem tem, assim, um papel determinante para além dos conceitos da ciência, a ponto de deixar falar aquilo que não é explícito, pois “toda fala desdobra-se na verdade, de tal modo que o que ela contém mostra-se facetado, deixa-se transmitir de maneiras diversas”³². O esforço interpretativo, próprio à racionalidade hermenêutica tem, portanto, a tarefa de expressar o sentido, sem ignorar suas relações multilaterais – já que todo pensamento e compreensão já se dão e se mostram na parcialidade de nossa interpretação linguística do mundo.

Assim, a verdade, no horizonte da racionalidade hermenêutica, “não é a anunciação acabada de uma realidade mais ou menos adequável, mas a incessante manifestação de uma origem inexaurível”³³, a fonte da especulação, fundamento de todo diálogo; de modo que uma razão prática operante leva a pessoa a “dar-se conta de que só se possui a verdade na forma de ainda dever procura-la”³⁴, pois a compreensão de ‘algo’ é uma tarefa infinita, uma vez que a verdade não se deixa aprisionar no discurso que visa identifica-la pela absolutização de uma situação histórica. A única forma de conhecimento aí é a interpretação, a compreensão que, a cada vez, se abre no e pelo diálogo. Nota-se, com isso, que não há a verdade em si, mas que a verdade é inseparável da interpretação pessoal que lhe damos (assim como somos inseparáveis de nossa situação histórico-hermenêutica). “E o pensamento, mais do que falar dela como se ela fosse um concluso”, “deve partir e alimentar-se dela”, “nela encontrando o impulso do próprio curso”³⁵.

A mera identificação do pensamento com a situação, no sentido de absolutizar uma situação histórica a fim de sustentar uma verdade inquestionável se revela, assim, uma ingenuidade ou um ato de má fé que, na busca por afirmar a todo custo o sentido racional de suas asserções, é reduzido a uma ‘razão instrumental’, onde o método ou o cálculo se impõem às mudanças históricas e às singularidades, visando a racionalização do mundo da vida, inclusive dos comportamentos práticos de uma sociedade em âmbito educacional. Diante disso, é preciso que se projete uma filosofia da educação hermenêutica que escape desse ‘mascaramento’ do mundo e da vida, dessas teorizações absolutistas e dogmáticas que engessam as instituições de ensino, para que o pensamento ontológico e pessoal possa experimentar a verdade no que tange à filosofia em seu acontecimento, o ato de filosofar.

Uma filosofia da educação hermenêutica para filosofar no ensino médio

A proposta de uma filosofia da educação hermenêutica, de início, segue a breve indicação de Gadamer, não desenvolvida, em uma conferência intitulada “A educação é educar-se”³⁶. Não se trata aqui, no entanto, de alguém querer educar-se ou permanecer deseducado, como quando se pensa na atual institucionalização do ensino. Acontece que ou o indivíduo educa-se e alcança a constituição humana, enquanto integrante de uma comunidade, ou vive isolado, permanecendo em um estágio de condicionamento ‘natural’ (como nos casos relatados de ‘crianças selvagens’). É nesse horizonte que Gadamer salienta que cada indivíduo humano particular “já está sempre a caminho da formação e

³² GADAMER, H. G. “Retrospectiva dialógica à obra reunificada e sua história de efetivação. Entrevista de Jean Grondin com Hans-Georg Gadamer”. In: ALMEIDA, C.L.S.; FLICKINGER, H.G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Editora PUCRS.2000. p.210.

³³ Idem. p. 18.

³⁴ Idem.

³⁵ Idem. p. 20.

³⁶ GADAMER, H.G. *La educación es educarse*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

da superação de sua natureza à medida que o mundo em que está crescendo é formado humanamente na linguagem e em costumes³⁷, como indicado anteriormente.

Infere-se daí que a educação é um processo constante de educar-se, ou que a formação é um processo constante de autoformação – uma vez que se é pertencente a uma comunidade humana, histórico-linguística, ao herdar ‘visões de mundo’ e produzir interpretações da vida e da ‘realidade’ como um todo. Interpretações que são responsáveis pela transformação do ‘natural’ em ‘histórico-cultural’, o que põe o humano não somente enquanto pertencente à tradição, mas como partícipe de seu constructo; de modo a sustentar a tese hermenêutica de que *tornar-se humano consiste em educar-se*³⁸. Pois, educando-se se é capaz de se tornar o que se é, assumindo a responsabilidade de responder pelo e ao próprio ser na vida em comunidade; já que, com o abandono dos pressupostos ontológicos metafísicos essencialistas e/ou naturalistas, desenvolve-se a noção de uma racionalidade hermenêutica, a partir da qual o existente humano é aberto à responsabilidade de responder por seu próprio ser, isto é, de projetar, em si mesmo, um sentido de ser – um sentido não dado por algo que lhe seja imposto absolutamente via tradição, mas que responda ao próprio mundo da vida, aos seus próprios anseios, compreensões e projetos.

Uma filosofia da educação hermenêutica concebe, dessa forma, que é através de um trabalho constante de interpretação que o humano vai, ao longo do tempo, educando-se e se autoconstituindo – trabalho que, no entanto, não cessa, convertendo-se no próprio movimento da vida. A racionalidade hermenêutica, dessa forma, realiza-se no processo de compreensão de si e do mundo que o existente humano perfaz a cada encontro ou confronto com os outros, pois ele não apenas compreende algo como algo – como na intuição aristotélica – mas se autocompreende a cada vez que compreende algo – como explicitou Gadamer. O processo de educar-se, enquanto processo de tornar-se o que se é, dá-se, assim, pela inserção e participação no movimento histórico de reiteração se si dos humanos em comunidade, por uma abertura constante à alteridade. Dessa forma, a educação é pensada enquanto uma verdadeira ‘viagem’ de *descobrimento* de si e do mundo; de modo que a própria vida pode ser concebida enquanto processo de educar-se – no sentido de que todo existente humano é, e permanece sendo ao longo de sua vida, um educando.

Nesse sentido, desenvolver a racionalidade hermenêutica é um dos propósitos de uma educação filosófica e hermenêutica, o que implica em desenvolver a capacidade para o diálogo – uma vez que a própria reflexão hermenêutica é um modo de realização da vida humana na abertura a possibilidades de ser “que, em última formalização,

³⁷ GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999. p. 43.

³⁸ Há de se questionar aqui, portanto, como fica o estatuto ontológico de seres humanos que não se formaram em uma comunidade humana (como o caso da ‘menina-lobo’) e dos que, devido a má-formação biológica, não são capazes de linguagem articulada e de compreensão em sentido hermenêutico. Seriam estes considerados realmente humanos? Concebe-se aqui uma resposta afirmativa. Dizer que o humano não se reduz à sua constituição bioquímica natural, nem ao seu desenvolvimento cognitivo ou racional, deixa-o no entremeio de concepções reducionistas ou deterministas. É claro que um ser nascido biologicamente humano continua sendo considerado humano, inclusive no caso de má-formação física e cognitiva, o que pode tornar impossível sua adaptação em uma comunidade humana enquanto ‘sujeito’ (em sentido moderno), mas que, no entanto, não lhe tira a dignidade existencial – como no caso da ‘menina-lobo’ que, mesmo tendo-se desenvolvido plenamente no que compete às capacidades físicas e instintivas, jamais desenvolveu sua cognição para a aprendizagem de uma língua e para relação social-comunitária com humanos (onde a tradição é solo fundamental). Nesse horizonte, o que uma ontologia hermenêutica parece pontuar é que o humano, em seu ser, encontra-se *em aberto*: quanto à realização de seus diferentes modos de ser e, assim, de suas potencialidades próprias, ou seja, quanto ao cumprimento ou não cumprimento destas. É válido notar, ademais, que, mesmo que sua ‘humanidade’ seja inegável devido a sua estrutura biológica, a abertura designada por Gadamer como *compreensão* (em sua estrutura temporal: pré-compreensão \square situação/atualização \square projeto) pode ser considerada presente, ainda que essa se realize de modo primitivo. Além disso, o caso da ‘menina-lobo’ é paradigmático também no campo da ética não-antropocêntrica, pois é a partir de casos como este, em que se concebe a compreensão em sentido mais amplo (como no sentido de uma inteligência emocional ou da sciência), que abrem espaço para diversas concepções que incluem animais não humanos enquanto dignos de respeito ético-existencial, e não mais como meros ‘objetos’ ou ‘propriedades’ (bens materiais), pela subjugação de seu estatuto ontológico como inferior ao humano.

representa uma *comunidade de diálogo*³⁹. Uma educação hermenêutica visa, assim, contribuir no desenvolvimento das potencialidades próprias dos educandos no sentido de torná-los capazes de atuarem, efetivamente, na constituição da sociedade humana de um modo responsável, mediante a participação no diálogo comunitário que se realiza em todos os âmbitos da vida. Pois, segundo Gadamer, “nada pode ser excluído dessa comunidade de diálogo, nenhuma experiência de mundo” – “nem as ciências modernas [...], nem o trabalho material [...], nem instituições de poder e administração política, que mantêm a constituição da sociedade”⁴⁰, encontram-se fora do escopo em que se realiza a razão (e ‘desrazão’) prática. Com isso, é na abertura própria à linguagem dialógica o terreno em que a racionalidade hermenêutica se desenvolve, pois o ser mesmo – em suas possibilidades de interpretação – se mostra na linguagem, no diálogo vivo que se concretiza historicamente.

Gadamer, entretanto, não somente explicita o caráter dialógico presente em todas as estruturas do desenvolvimento e do saber humano (tal como explicitou o caráter histórico), mas mostra que o fenômeno originário da linguagem é o diálogo. Dessa forma, “não afirmamos apenas a natureza dialógica da linguagem, mas também uma constituição ontológica da existência. Ora, é isso que sustenta o fato de que o diálogo é um modo de ser e, enquanto postura, é ontológico”⁴¹. O diálogo, portanto, não é algo separado, exterior ao humano, mas uma dimensão que se fez constituidora dele. E se “filosofar só é possível junto com e em referência ao outro”⁴² através do diálogo, uma educação filosófica que se propõe hermenêutica deve reconhecer no próprio filosofar um ato existencial, de modo a conceber a dialógica hermenêutica enquanto modo performativo da experiência ou reflexão filosófica⁴³. Por isso, ao se projetar a partir de conteúdos filosóficos, uma educação hermenêutica compreende que o diálogo se insere não somente no processo de formação filosófica dos educandos, mas de sua autoformação enquanto pessoas humanas.

Desde Platão é possível compreender – e isso ele demonstrou com excelência – que a filosofia nasce do diálogo e só tem sentido pelo diálogo – o que é válido também para educação de um modo geral. A ‘ordem’ estrutural que através dele se configura, como delineada por Gadamer em *Verdade e Método*, é assumida na proposta educacional que aqui é apresentada a fim de concebê-lo enquanto condição de possibilidade do exercício filosófico de modo experimental: o filosofar se dá dialogando. Assim, quando se fala sobre a filosofia no ensino médio, está-se concebendo a filosofia em seu exercício, isto é, enquanto *filosofar*; de modo que a reflexão filosófica seja incitada a partir das compreensões que se abrem nas experiências hermenêuticas realizadas nas aulas e sua vinculação com o embasamento teórico-conceitual próprio do currículo escolar.

O exercício da reflexão filosófica, ato inscrito na própria concepção de filosofia, consiste no objetivo maior da educação filosófica em questão. A partir dos conteúdos da filosofia, o que se busca é proporcionar aos estudantes a experiência de *espanto* (ou de encanto), como se colocou pela primeira vez com o surgimento de tal atividade crítica e que, desde então, marca expressivamente a própria existência humana como ser no mundo, a fim de proporcionar a experiência hermenêutica para filosofar.

Nota-se, assim, que é preciso ir além da chamada ‘história oficial da filosofia’ para aprender filosofia, porque aprender filosofia implica em experimentar a filosofia, em aprender a filosofar, isto é, em aprender a situar-se na filosofia e a pensar

³⁹ GADAMER, H.G. *Verdade e método II: Complementos e índice*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 297.

⁴⁰ Idem

⁴¹ ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. 1 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005. p. 183.

⁴² Idem

⁴³ Nesse sentido, as expressões ‘experiência filosófica’ e ‘reflexão filosófica’ são tomadas como sinônimos. Pois não se concebe uma cisão entre teoria e prática se se parte de uma perspectiva hermenêutica; de modo que uma filosofia da educação hermenêutica, ao promover o filosofar nas escolas, desenvolve-se na convergência entre formação filosófica (supostamente teórica) e formação existencial (supostamente própria à vida prática e relacionada aos saberes práticos).

filosoficamente. Destarte, tem que haver uma disposição para tal; pois, para que alguém possa filosofar é preciso, antes, sentir-se impelido ao diálogo com a filosofia – uma vez que a filosofia não é um conjunto de regras que se deve dominar ou uma doutrina sob a qual se deve disciplinar, mas sobretudo uma forma de pensar que vai além da superfície do que os filósofos apresentam, seus sistemas de pensamento, enunciados históricos ou definições do que ela é. Só ‘encontra’ a filosofia aquele que se engaja em uma busca por identificar os ímpetus, esforços, dilemas e impasses existenciais e teóricos dos filósofos, ao passo em que é co-movido por eles. Interpretar a tradição do pensamento filosófico se mostra, assim, uma aventura, um experimento do pensamento enraizado na situação factual e contingente em que o intérprete se encontra, pois ele mesmo (em suas vivências, projetos, preconceitos, interesses e expectativas) está implicado em tal experiência.

Quanto a entrar nesse diálogo com a tradição e interpretá-la, Gadamer mostra que a possibilidade de toda compreensão se abre justamente com relação à pergunta que é colocada no diálogo. Compreender um texto, por exemplo, significa, antes de tudo, compreender a pergunta que se oculta no texto, ou as questões que motivaram o autor a desenvolvê-lo. Dessa forma, é o horizonte do próprio perguntar que determina a orientação da compreensão de sentido do texto e essa interrogação pressuposta é o que mantém o existente humano em certa abertura ao próprio diálogo, já que a resposta ainda não está determinada; caso contrário, o diálogo não seria necessário e nem mesmo seria possível, pois o intérprete já teria um conhecimento ‘objetificado’ do que têm em vista, impondo suas próprias opiniões sobre o texto ao invés de ouvi-lo. Quando, porém, ‘alguém não sabe que sabe’, adquire essa estrutura de abertura – o que se revela na atitude crítica implícita no ato de perguntar ou questionar. Assim, mais do que um modo de pensar próprio ao humano, o diálogo se releva a disposição própria do filosofar, uma atitude que acompanha tal atividade inclusive antes da construção de um sistema argumentativo; de modo que a própria estrutura do diálogo se revela uma estrutura especulativa, onde a pergunta ocupa uma posição privilegiada para a realização do entendimento.

Uma educação filosófica hermenêutica trata, portanto, de conceber o pensamento filosófico em sua manifestação e surgimento, a partir de experiências hermenêuticas (de espanto ou de encanto), que remeta os educandos à linguagem dialógica, *medium*⁴⁴ em que racionalidade hermenêutica se desenvolve. Assim, o exercício da reflexão filosófica tem início em uma experiência que disponha os educandos ao diálogo, ao confronto ou encontro com o outro (o que é trazido à fala pelo texto filosófico, por exemplo) – a voz do ‘passado’ que desperta o ‘presente’ (que não deixa ser também a experiência da própria historicidade) – de modo a tornar essa experiência significativa para suas próprias vidas. E, assim como Gadamer desenvolve suas considerações quanto às condições básicas para a realização do diálogo sem poder determinar de antemão sua realização – isto é, o entendimento entre os interlocutores com relação ao *tema* tratado em um texto ou obra da tradição –, a dialógica hermenêutica servirá como uma espécie de *estrutura de orientação* aos professores de filosofia, indicando caminhos e estabelecendo nexos conceituais que, ao contrário do método, não se reduz a uma forma determinada de realização assegurada.

Ao contrário, o que caracteriza a *dialógica hermenêutica*, base para se trabalhar com a filosofia, é a abertura a possibilidades de apropriação dessa estrutura por parte do professor, na imanência de suas vivências com os estudantes. De modo que os envolvidos no processo de aprendizagem entendam que o mais importante é investigar as condições sob as quais surge a compreensão de um filósofo ou de um certo tema em questão, isto é, o modo *como* ela ocorre, como se chega a verdade sobre determinado assunto, a partir de certa perspectiva – por exemplo, respondendo às questões ‘por que isso é correto ou bom?’, ‘por que isso é belo?’, ‘como isso vale universalmente?’ – e não *somente* ‘o que’ poderia ser determinado enquanto pensamento próprio de um filósofo

⁴⁴ Lugar, espaço, meio-ambiente – em oposição à ‘meio instrumental’.

ou enquanto decorrência de determinado conhecimento. Dessa forma, o tema ou perspectiva filosófica em questão na aula pode motivar um diálogo a seu respeito de uma forma em que os estudantes, a partir do conteúdo objetivo apresentado, sintam-se engajados com o que se encontra em questão e, com isso, sejam capazes de compreenderem seu(s) fundamento(s) e suas implicações não somente no âmbito teórico mas, especialmente, com relação às suas próprias vidas – ao mesmo tempo em que tomam posição frente ao entendimento que vai se estabelecendo nesse diálogo, na situação factual única em que ele acontece.

Assim, ao pôr a filosofia em diálogo, o intérprete, por sua vez, coloca a si mesmo e a própria 'realidade' em que vive em diálogo, uma vez que toda experiência humana acontece no território das conversas em que se cria a 'própria realidade' ou, como diria Gadamer, na linguagem em que o mundo se apresenta. Tal movimento é fundamental para aquele que almeja entrar nesse jogo com a filosofia. Pois,

de início e na maioria das vezes, as experiências de pensamento que formam nossa cultura e formaram nosso mundo falam em nós e por nós sem sequer nos darmos conta. Este é o principal motivo para nos engajarmos na tarefa de recuperar a tradição para o futuro: de imediato e muitas vezes, estamos no domínio de uma tradição do pensamento a despeito de nós, e não nos conheceremos e nem seremos livres em nossos valores e nossas ações imediatas e futuras se negligenciarmos o sentido desse pensamento que nos toma as rédeas da formação. Esse sentido reside nas reflexões e discussões empreendidas pelos filósofos desde os gregos. É por isso que precisamos de apropriação do passado que medite o presente, pois, em seu percurso histórico, a tradição não apenas nos entrega o que fomos e nos convida a ser o que somos, mas, sobretudo, responsabiliza-nos pelo que nos tornamos.⁴⁵

Resgatar a tradição do pensamento filosófico nas aulas de filosofia significa, portanto, buscar uma consciência histórica nesse âmbito, ou seja, a consciência de sua atuação no pensamento e modo de vida próprios, e não a negligenciar como se fosse possível se abster dela. Porém, ao passo em que concebe o humano enquanto constructo e devir histórico, uma educação hermenêutica pensa as aulas de filosofia enquanto uma provocação para que os estudantes mantenham, ao mesmo tempo, não só uma postura de *reconhecimento* da tradição, mas também de *suspeita*, na busca por desvelar preconceitos atuantes e se posicionar frente a eles, inclusive rejeitando-os se for preciso. De modo a projetar em suas próprias vidas o entendimento alcançado com a filosofia em seus diversos desdobramentos dialógicos (éticos, políticos, estéticos, epistemológicos, históricos, lógicos, linguísticos, etc.), onde sempre se encontra espaço para produção de sentido, para novos olhares e novas interpretações – pois é através do diálogo com a tradição que toda criação humana emerge, ganha corpo e se edifica⁴⁶. Com isso, uma educação hermenêutica, pensada enquanto território em que a filosofia acontece, abrange nesse acontecimento a compreensão humana que, em constante movimento, apresenta características únicas que variam segundo cada pessoa e situação histórico-hermenêutica, isto é, como cada qual estabelece e cria relações entre os saberes legados da tradição, ao passo que contribui para novos conhecimentos e modos de vida.

Nesse sentido, o que se busca com esse trabalho é mostrar como é possível exercitar a reflexão filosófica no cotidiano, como em uma sala de aula do ensino médio, alcançando, pela experiência hermenêutica, dialógica e reflexiva, o que a hermenêutica filosófica compreende por verdade. Ora, o que os diversos sistemas filosóficos ensinam é justamente que, em cada época, ao se direcionar aos assuntos de seu interesse (a partir de sua compreensão prévia formada historicamente, ao mesmo tempo em que se projeta a cada nova experiência) aquele que filosofa pode compreender as relações significativas

⁴⁵ ALVES, R. R.; ANDRADE, P. D. "O lugar de Heidegger na reflexão filosófica alemã sobre educação". In: *Caderno de Filosofia e Psicologia da educação*. Número especial: Heidegger e a Educação. n. 10. 2008. p. 14.

⁴⁶ Sendo que todo edifício teórico não deixa de ser, também, um precipício.

que compõem o próprio mundo da vida, isto é, que ele pode constituir uma visão adequada – verdadeira em sentido hermenêutico – da existência; no sentido de uma forma genuína ou singular, e até mesmo inovadora, que se estabelece comunitariamente – e isso se percebe com o estudo de obras filosóficas, pois, ainda que elas se contrariem, nota-se como cada uma delas preserva seu sentido e, sempre tendo algo a dizer, contribuem para a vida.

O sistema educacional, no entanto, parece impedir, por meios sorrateiros, o caminho para a revolta e a aventura⁴⁷, isto é, para o desenvolvimento de toda potência criativa para a vida; parece compreender ‘revolta’ enquanto indisciplina e ‘aventura’ enquanto corrupção ou decadência dos saberes instituídos. Assim, acaba tendo como objetivo a universalização da educação no sentido mais pobre, de modo a oferecer um saber comum, pré-estabelecido, enquanto válido para toda e qualquer pessoa, preocupando-se somente em transmitir conteúdos objetificados; impondo, com isso, a homogeneização da sociedade e a objetivação dos próprios ‘sujeitos’ humanos, onde cada qual deve se tornar capaz de meramente reproduzir os empreendimentos passados (sem realizar os ideais, já há tempos estabelecidos nos planos de educação, de promover uma formação pluralista, integral, voltada à diversidade e às singularidades). Porém, todo ‘plano educacional’ que não integra a produção do novo no escopo de seu projeto se mantém fechado às novas gerações, restringindo-as em seu potencial próprio.

Assim, mais do que um acúmulo intelectual de conhecimentos dados, o estudante de filosofia entende que interpretar textos e temas filosóficos implica em se apropriar deles, notando a relevância prática de se pensar, a cada vez, as questões significativas para si e de interesse para a comunidade humana, ainda que disso decorra a subversão do que está em vigência. Pois *educar-se* implica ter consciência da situação na qual se encontra e saber projetar-se no mundo de forma responsável, o que engendra este em sua comunidade e o põe como partícipe de seu destino, do *devir humano*.

Uma educação hermenêutica, dessa forma, não impõe ao humano o que este deveria aceitar como verdadeiro. “Muito pelo contrário, ela serve de impulso a um processo autorreflexivo que nos abre a oportunidade de efetuar os nossos potenciais” a partir “da disposição de nos expormos ao risco de perder as certezas que vinham orientando nosso modo de viver e de nos relacionarmos com os outros”⁴⁸. Uma educação filosófica hermenêutica se realiza, portanto, quando instiga os estudantes à práxis refletida: um modo de ser do humano que une o pensar ao agir, no confronto entre a esfera do pensamento próprio e sua condição comunitária vivida; pois esse é o modo em que toda compreensão é projetada na práxis vital, modo próprio em que o humano se instaura no mundo.

Diante disso, quer-se, com a proposta de uma filosofia da educação hermenêutica, superar certas concepções deterministas, como compreensões essencialistas ou objetivadas do humano, que se perpetuam nas práticas de ensino e que se fecham a uma pedagógica filosófica, a fim de apresentar um projeto hermenêutico para a filosofia nas escolas. Nesse horizonte, só cabe falar em universalização do ensino em sentido hermenêutico, pois a educação passa a ser pensada no sentido de universalizar a abertura às possibilidades de compreensão e de existência, isto é, a abertura às singularidades e às diversas perspectivas que instauram, historicamente, todo conhecimento e o próprio humano no mundo.

Conclusão: Para uma educação filosófica hermenêutica

O objetivo desse artigo foi apresentar, de modo introdutório, os argumentos fundamentais para o desenvolvimento de uma filosofia da educação hermenêutica voltada para a filosofia no ensino médio. Não cabe aqui esse desenvolvimento em suas

⁴⁷ Como diria Beauvoir (tratando especificamente da formação de mulheres), em *O Segundo sexo*.

⁴⁸ FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 3-4.

especificidades (o qual se encontrará em outro artigo a ser publicado e, de modo aprofundado, na tese de doutorado da autora). Por ora, indica-se os pressupostos, as implicações e as consequências de uma tal abordagem, com a pretensão de abrir caminhos (ou possibilidades) no que diz respeito ao trabalho filosófico nas escolas.

Indica-se, assim, que cabe a uma educação filosófica hermenêutica: (1) didática da compreensão, pautada na tensão entre a *experiência hermenêutica* e a *reflexão filosófica* – por meio da qual pode-se saber como, a partir da produção de presença (do encontro ou confronto com a alteridade), o professor pode incitar a produção de sentido e o exercício filosófico; (2) *dialógica hermenêutica*, enquanto *médium* para o filosofar – pois a performatividade própria do diálogo pode proporcionar a experiência da reflexão filosófica, no universo temático aberto em uma experiência hermenêutica (a qual poderia não se apresentar tematicamente se não fosse investigada nas aulas de filosofia); (3) avaliações de sabedoria prática, modo pelo qual o professor pode ter ‘*feedbacks*’ quanto à efetividade do processo de aprendizagem instaurado e notar se os conteúdos filosóficos trabalhados estão sendo apropriados e projetados de modo adequado pelos estudantes, e, além disso, modo pelo qual os próprios educandos podem, efetivamente, tornarem-se conscientes de seu próprio processo de formação (autoformação); (4) com o ‘objetivo geral’ de *reiterabilidade* constante da unidade de sentido do todo, isto é, da autocompreensão do educando – no sentido de o processo de formação filosófica estar vinculado à formação existencial. De modo que uma educação hermenêutica e filosófica se dê em a) seu caráter interdisciplinar; b) desenvolvendo a capacidade do educando para o diálogo hermenêutico e, com isso, a consciência histórica e a razão prática, de onde advém a racionalidade e a responsabilidade hermenêuticas (a partir das quais se reconhece o caráter histórico de toda pretensão de verdade, se respeita as singularidades e se abarca a pluralidade); c) a fim de promover o constante exercício da reflexão filosófica.

Referências

ALVES, R. R.; ANDRADE, P. D. “O lugar de Heidegger na reflexão filosófica alemã sobre educação”. In: *Caderno de Filosofia e Psicologia da educação*. Número especial: Heidegger e a Educação. n. 10. 2008.

AUBENQUE, Pierre. *Desconstruir a metafísica*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

APEL, Karl-Otto. *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus, 1985.

ARISTÓTELES. *Metafísica* (Livro I e Livro II). *Ética a Nicômaco*. *Poética*. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1984.

_____. *A Política*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRAIDA, C. R. *Filosofia da linguagem*. Florianópolis: Rocca Brayde, 2013.

BUTLER, Judith; MEIJER, I. C.; PRINS, B. *Como os corpos se tornam matéria*: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*, 2002.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Meditações metafísicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 335.

_____. *La educación es educarse*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

_____. “Retrospectiva dialógica à obra reunificada e sua história de efetivação. Entrevista de Jean Grondin com Hans-Georg Gadamer”. In: ALMEIDA, C.L.S.; FLICKINGER, H.G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2000.

_____. *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999.

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

GADAMER, Hans-Georg, et.al. *Gadamer in conversation: Reflections and commentary*. New York: Yale University Press, 2001. p.78.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ss/v5n3/a05v5n3.pdf>>. Acesso em 28/08/2013.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1975.

LIMA, Fernanda G. A. *O processo de comunicação pós-ressocialização de duas crianças selvagens*. Dissertação (Mestrado) – Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2006.

MILOVIC, M. *Comunidade da diferença*. Rio de Janeiro/ Ijuí: Relume Dumará/Unijuí, 2004.

PAREYSON, Luigi. *Verdade e Interpretação*. Martins Fontes: São Paulo, 2005.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PRECIADO, B. *Testo Yonqui*. S.L.U. Madrid: Espasa Libros, 2008.

RIBEIRO, Caroline Vasconcelos. “Freud se encaixaria no rol dos operários (Handwerker) das ciências naturais? Considerações heideggerianas acerca da psicanálise freudiana”. In: *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da educação*. Número especial: Heidegger e a Educação. Vitória da conquista: UESB, n.10, 2008.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. 1 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

ROSA, Patrícia. *O problema da igualdade e da singularidade nos fundamentos da ética e da política*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação em Filosofia. Florianópolis, 2006.

Doutora em Filosofia (UFSC)
E-mail: gabifiloufsc@hotmail.com