

O papel do diálogo na formação humana segundo a filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer

The role of dialogue in the human formation according to hermeneutical philosophy

Adriana M. Ribeiro Gil Ferreira¹

dantasamr@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem como tema norteador as contribuições que o pensamento hermenêutico pode oferecer para pensar, de forma radical, assuntos fundamentais para a educação. Neste artigo, abordamos a questão do diálogo na formação humana, com o objetivo de: 1) apresentar por que a hermenêutica e, em especial, o filósofo Hans-Georg Gadamer, viu no verdadeiro diálogo o espaço propício para que a educação ocorra, compreendendo o diálogo como fusão de horizontes; e 2) elucidar por que, para a hermenêutica, a formação humana só pode ser compreendida como autoformação.

Palavras-chave: Educação, Hermenêutica, Diálogo, Fusão de horizontes, Formação humana, Autoformação

Abstract

This article is within the field of philosophy of education and has as its main theme the contributions that hermeneutics can offer to think in a radical way fundamental subject matters to education. In this article our goals are: 1) to present the reason why hermeneutics, and specially the philosopher Hans-Georg Gadamer, has seen in true conversation the propitious space for the occurrence of education, understanding conversation as fusion of horizons; and 2) to elucidate why, as far as hermeneutics is concerned, human formation can only be understood as self-formation.

Keywords: Education, Hermeneutics, Conversation, Fusion of horizons, Human formation and Self-formation.

1. Diálogo e fusão de horizontes

Hans-Georg Gadamer viveu na Alemanha entre 1900 e 2002, foi aluno e discípulo de Martin Heidegger, cuja influência foi decisiva para o desenvolvimento de sua concepção acerca da hermenêutica. Embora se possa identificar as temáticas da formação humana e da educação em diversos momentos em suas obras, o tema só aparece de forma mais explícita na

¹ Mestre em Filosofia da Educação pela PUC-Rio

transcrição de uma conferência intitulada *Educação é Educar-se*. Essa transcrição foi publicada na Espanha em 2000, por ocasião do centenário de Gadamer. O filósofo dá início à conferência, dizendo que tentará justificar por que exatamente ele acredita que o aprendizado só é possível por meio do diálogo e, a partir disso, ele apresenta uma detalhada reflexão sobre o conceito de formação humana.

Na visão de Gadamer, dizer que o aprendizado é um modo de diálogo significa que a educação se dá em uma relação aberta com o outro. Curiosamente, essa relação só se concretizaria em um aprendizado de fato, na medida em que o diálogo culmine em autoformação, em educar-se. Com isso, o autor contempla a questão, a partir de um ângulo diferente daquele que geralmente adotamos, visto que tendemos a considerar a educação simplesmente como fruto da ação de uma pessoa, dotada de mais conhecimento, sobre outra.

De acordo com Gadamer, quando entendemos que “educação é educar-se, que formação é formar-se”, chegamos a uma ideia mais adequada ao assunto, pois, a partir dessa perspectiva, seria possível ter um campo de visão muito mais amplo do que aquele que temos, de início, no qual consideramos, por exemplo, que educar corresponde, de alguma forma ao modelo de transmissão de princípios morais, crenças e saberes já consagrados e/ou justificados. A ideia é que aquele que se educa, precisa do diálogo com o outro para se colocar diante de seus próprios preconceitos (preconceitos entendidos aqui como nosso manancial histórico de concepções prévias); dessa forma, somente no momento em que ele experimenta essa situação de embate, é que ele, somente ele, pode abrir mão de seus juízos prévios e conquistar uma consciência hermenêutica, espécie de apreensão clarividente dos próprios preconceitos e dos preconceitos do outro – o que, na maioria das vezes, não ocorreria de forma deliberada, em um mero voltar-se sobre si. Esses juízos prévios, por sua vez, não devem ser compreendidos simplesmente como juízos oriundos de uma subjetividade (o pai, a mãe, o professor, eu mesmo etc.), mas, sim, como algo que surge apenas no diálogo, e sobre o qual nenhuma das partes detém total controle. Com isso, vemos que o domínio que se pretende ter sobre a educação do outro é sempre

restrito, haja vista que não podemos nem mesmo nos apartar por completo de nossas crenças. Na verdade, elas constituem a própria possibilidade do diálogo.

Para irmos mais a fundo na questão do diálogo em Gadamer, no entanto, precisamos primeiro compreender o conceito de horizonte hermenêutico utilizado pelo autor. Com a ideia de que toda possibilidade de compreender remete para um modo de ver, que encontra seus limites na situação presente daquele que vê, Gadamer chega ao conceito de horizonte. Esse conceito mostra a vinculação da compreensão à situação e também a possibilidade de sua expansão. Gadamer caracteriza o conceito de horizonte da seguinte forma:

Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto. Aplicando-se à consciência pensante falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes etc. (...) Aquele que não tem horizonte é um homem que não vê suficientemente longe e que, por conseguinte, supervaloriza o que está mais próximo. Pelo contrário, ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso. Aquele que tem horizontes sabe valorizar corretamente o significado de todas as coisas que caem dentro deles, segundo os padrões de próximo e distante, de grande e pequeno. (GADAMER, 1999, p.452)

Aqui podemos ver claramente uma formação que vai além dos limites estreitos, não apenas da cotidianidade, mas da impregnação do ponto de partida teórico, no sentido de buscar ver mais além daquilo que está próximo, ou previamente posicionado tematicamente. O que não significa, em absoluto, não mais tê-lo sob as vistas, mas como Gadamer nos diz, conseguir vê-lo sob novos parâmetros de medida. Ao abarcarmos um todo maior, mais além daquilo que está próximo, integramos todas as coisas que se apresentam para nós a uma apreciação na qual essas coisas podem ser desdobradas e enriquecidas semanticamente.

Gadamer coloca a abertura de novos horizontes como uma tarefa constante, que requer o esforço pessoal de pôr em jogo os preconceitos que trazemos conosco. Isso fica mais claro, quando pensamos que, constantemente, encontramos pessoas que não compartilham da mesma opinião que a nossa. Muitas vezes, nos guiamos pela noção de que, para entender esse outro ponto de vista, devemos nos colocar no lugar dessa outra pessoa. Ora, Gadamer parece ter razão, quando diz que, com isso, apenas estamos nos propondo a conhecer a posição e o horizonte do outro. Isso ocorre, como ele exemplifica,

quando travamos um diálogo somente com a intenção de conhecer melhor a outra pessoa, ou seja, de termos uma compreensão mais clara de seu horizonte. Para Gadamer, no entanto, esse não é um verdadeiro diálogo, pois não há de fato a intenção de procurar o entendimento sobre um tema, assumindo inclusive o risco de não encontrar esse entendimento. Não há um conteúdo objetivo que permita o embate de opiniões prévias. Podemos sair desse diálogo tendo compreendido as opiniões da pessoa, uma vez que conhecemos sua posição e horizonte, mas sem termos nos confrontado com ela a respeito da questão que se colocava. A pessoa, assim, está privada “formalmente de sua pretensão de dizer a verdade” (GADAMER, 1999, p.454), e nós, de colocarmos nossos preconceitos em jogo e de termos novos horizontes abertos. Um verdadeiro diálogo pressupõe, por conseguinte, uma fusão de horizontes, – na qual o horizonte do outro se abre para nós como uma possibilidade legítima de compreensão, e o tema sobre o qual buscamos o entendimento aparece na confrontação de nossas opiniões prévias. Aqui, mais uma vez, nos vemos colocados diante da questão da educação enquanto diálogo e autoformação, pois, na relação com o outro, estamos sujeitos a mudar nossas concepções prévias, abrir novos horizontes e, com isso, nos transformarmos por meio do diálogo.

É comum a ideia de que nas situações de ensino devemos fazer um esforço de tentar nos colocar no lugar daqueles que estão aprendendo, pois se acredita que assim é possível entender melhor as dificuldades que esses encontram. Sem dúvida, isso nos leva a desnaturalizar o processo de aprendizagem e a ver que as correlações que fazemos com facilidade entre uma coisa e outra não são assim tão evidentes para quem ainda não está familiarizado com determinados assuntos. No entanto, o que irá definitivamente ajudar quem aprende a ampliar seus horizontes são as situações em que ele se verá obrigado a pôr em jogo seus próprios preconceitos, questionando sua legitimidade e buscando alternativas a eles. É nessas situações em que podemos considerar que há efetivamente um aprendizado. Para o pensamento hermenêutico de Gadamer, devemos perceber aqui o papel fundamental representado pelo diálogo, uma vez que, somente através dele, é possível a aprendizagem. Como nos fala Hermann:

Uma perspectiva hermenêutica na educação retoma seu caráter dialógico com toda a radicalidade. Reafirma-se aqui o dito de Gadamer de que “só podemos aprender pelo diálogo”, porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro. O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constatação de confronto do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos. (HERMANN, 2002, p.94)

Como destacado no trecho acima, uma vez que para a hermenêutica filosófica já não é mais possível uma absolutização da subjetividade, na qual o indivíduo e sua racionalidade seriam a medida da verdade no processo de conhecimento, o diálogo volta a ser visto como condição vital para o conhecimento. É importante ressaltar, no entanto, que o diálogo não pode ser compreendido como algo fomentado pela subjetividade, mas, sim, que os próprios “sujeitos” se constituem eles mesmos a partir do horizonte dialógico em que se situam. Dialogar não é somente confrontar falas, opiniões ou interpretações particulares, mas, sim, transpor-se para o horizonte de possibilidade dessas interpretações, o que é propiciado pela fusão de horizontes.

Aristóteles já havia definido o homem como o animal possuidor de linguagem, como *zoon lógon echon*, e como a linguagem só tem sentido quando pensamos em diálogo, Gadamer diz que “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem” (GADAMER, 2004, p.243). Essa capacidade, porém, é uma questão bastante controversa, pois sempre haverá obstáculos ideológicos que dificultam um diálogo livre entre os homens. Frequentemente tem sido levantada a questão sobre a falta de habilidade para o diálogo entre as pessoas, o que contraditoriamente parece se agravar na mesma proporção em que os meios de comunicação se aprimoram e se popularizam.

Não é de hoje que há uma grande discussão sobre esse aparente processo de extinção do verdadeiro diálogo. Para Walter Benjamin, esse fenômeno seria resultado da desvalorização da experiência vivida, passível de ser comunicada de pessoa para pessoa, ou até mesmo de geração para geração. Em seu notável ensaio *O narrador*, Benjamin fala que “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p.198). Isso porque, a sabedoria, que seria “o lado épico da verdade”, também estaria entrando em extinção. De acordo com Benjamin, a exigência de explicação

verificável coloca em risco metade daquilo que constitui a arte da narrativa, que seria justamente a de evitar explicações. Na narrativa, a explicação é “substituída pela exegese, que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas” (BENJAMIN, 1994, p.209). Para o autor, esse processo de exclusão da narrativa ocorre em comunhão com as transformações que vêm ocorrendo nas forças produtivas. Aqui Benjamin associa a narrativa ao trabalho manual, ao de tecer com as mãos, por exemplo.

Se relacionarmos a noção de narrativa com a de hermenêutica, concluiremos que o horizonte hermenêutico também pode ser descrito como um horizonte narrativo, não no sentido de uma coleção de ficções, mas no de ser o portador das mensagens que orientam nosso modo de ser. É importante entender que interpretar significa levar uma mensagem, a nossa própria mensagem, que precisa ser evidenciada enquanto tal.

Essa troca de experiências descrita por Benjamin pode ser compreendida como um análogo da fusão de horizontes de que fala Gadamer. O diálogo é a troca de experiências, mas não em um sentido personalista, isto é, no sentido de uma comparação de vivências particulares; exatamente por isso, Gadamer fala em fusão de horizontes, e não simplesmente de opiniões pessoais. Assim como Benjamin, Gadamer compreende o diálogo como um intercâmbio narrativo de experiências, no qual duas pessoas promovem o encontro entre dois mundos. No diálogo que travamos com o outro, ocorre uma expansão de nossa autocompreensão a partir das objeções, ou aprovações, do entendimento, ou desentendimento, que o encontro promove. Isso porque tudo aquilo que falamos só encontra sustentação na recepção e aprovação, ou não, por parte do outro, ou seja, ao mesmo tempo, não há diálogo quando aquilo que falamos não se encontra vinculado - a um mesmo horizonte de sentido que abarca a todos nós. Por isso, Gadamer afirma que é possível imaginar toda uma filosofia do diálogo, partindo do “ponto de vista intransferível do indivíduo, onde se espelha a totalidade do mundo, e a totalidade do mundo que se apresenta nos pontos de vista individuais de todos os outros com um e o mesmo” (GADAMER, 2004, p.246).

No ensaio *A incapacidade para o diálogo*, que está presente na obra *Verdade e método II*, Gadamer recoloca as questões que circundam todo o debate sobre a questão do desaparecimento do diálogo:

A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que as experiências específicas de autoalienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar? Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudoentendimento dominante na vida pública? (GADAMER, 2004, p.242)

Na concepção de Gadamer, existem diversos tipos de diálogos, e, dentre esses, estaria o diálogo pedagógico – ao qual ele atribui um papel esclarecedor para a tentativa de se compreender o que pode estar por trás daquilo que se tem interpretado como sendo uma crescente incapacidade para o diálogo. O diálogo pedagógico, no qual há uma intenção explícita de educar o outro, contraditoriamente, na maioria das vezes, é na verdade um monólogo protagonizado pelo professor. Como observa Gadamer,

Na situação do professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe. Aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos. É o perigo da cátedra que todos conhecemos. (GADAMER, 2004, p.248)

Com isso, Gadamer afirma que a incapacidade para o diálogo é, sobretudo, uma incapacidade daquele que ensina; ora, por ser o professor o mais legítimo representante da ciência, essa incapacidade acaba por se enraizar “na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica” (GADAMER, 2004, p. 248). É como se o saber científico nada tivesse a ver com a formação do indivíduo como um todo e, sobretudo, como se esse próprio saber também não estivesse em constante transformação. Para usar uma metáfora nietzscheana, é como se o discurso científico se endereçasse a um rebanho. Contudo, uma vez que esse saber também é parte de uma tradição, ele não deveria ser colocado acima de qualquer questionamento acerca de sua legitimidade, como se fosse um discurso neutro.

Hermann, concordando com Gadamer, nos fala da importância de “deixar os que se educam dizer a palavra”, pois, somente assim, através da “abertura

de horizontes que o diálogo possibilita (...) a educação **pode fazer valer** a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (HERMANN, 2002, p. 95, grifos do autor).

Evidentemente, Gadamer reconhece que a própria forma como se estruturam as instituições de ensino praticamente inviabiliza o diálogo. Em *Educação é educar-se*, ele fala sobre o tamanho das turmas na universidade, onde a relação entre professor e alunos fica altamente comprometida:

Lá [na universidade] temos turmas gigantescas às quais assistem centenas de estudantes. Nem o professor pode reconhecer o aluno talentoso, nem se podem reconhecer entre si aqueles que têm afinidades. É uma agitação desesperadora. Espero que algum dia a coisa mude. (GADAMER, 2000, p.44)²

O diálogo pedagógico, nessas circunstâncias, não seria então um verdadeiro diálogo. Pois, para Gadamer, “nas situações de ensino, quando esta ultrapassa a intimidade de um pequeno círculo, reside uma dificuldade intransponível para o diálogo” (GADAMER, 2004, p.248). Não há diálogo possível com um número muito grande de pessoas reunidas. Até mesmo nos inúmeros seminários e encontros, nos quais o confronto de perspectivas é sempre apresentado como objetivo principal, a escassez do diálogo pode ser percebida. Como não poderia deixar de ser, percebemos que muitas vezes o debate caloroso só ocorre de fato nos corredores, entre pequenos grupos de pessoas, longe dos grandes auditórios.

Por outro lado, muitas vezes o diálogo, até mesmo em situações favoráveis, acaba ficando prejudicado, o que é perfeitamente compreensível. Ora, se o exercício da narrativa é constantemente cerceado, a capacidade para o diálogo evidentemente se torna cada vez menor. Para Gadamer, “A questão da incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente” (2004, p.244).

Vemos, então, que a atividade do diálogo requisita a narrativa, mas também requisita a escuta daqueles que dialogam. Aqui, no entanto, há que se considerar outro problema: a incapacidade para ouvir – algo que podemos experimentar em nós mesmos. Não ouvir corretamente o que o outro diz, ou simplesmente não ouvi-lo absolutamente, é algo que ocorre quando se está “constantemente

² Tradução nossa.

ouvindo a si mesmo, quem possui os ouvidos tão cheios de si mesmo, buscando seus impulsos e interesses, já não consegue ouvir o outro” (GADAMER, 2004, p.251). Podemos diagnosticar no outro a incapacidade para dialogar, quando na realidade isso ocorre justamente porque não estamos dispostos a nos abrir para uma nova ideia e colocar em jogo as nossas convicções. Como Gadamer coloca,

Dizemos: “com você não se pode conversar”. E o outro tem a sensação ou a experiência de não ser compreendido. Isso faz com que a pessoa emudeça de antemão ou tranque os lábios, amargurada. Nesse sentido, “incapacidade para dialogar”, é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro. A incapacidade do outro é sempre a própria incapacidade. (GADAMER, 2004, p.250)

Diante do que foi exposto, vemos que, para Gadamer, há na educação duas posturas que são muito comuns, porém, extremamente arriscadas para a aprendizagem: 1) a de adotar o monólogo, no qual a posição do outro simplesmente não é levada em conta; 2) e a de se colocar no lugar do outro, que, como vimos, tem pouca eficácia em termos de formação e de expansão de horizontes, uma vez que não há diálogo verdadeiro nem uma tentativa efetiva de compreensão. Para Gadamer, somente o diálogo tem o poder de transformar e educar as pessoas nele envolvidas, por isso, um verdadeiro diálogo é aquele que é capaz de nos deixar uma marca:

O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. (...) O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós, e em nós, que nos transformou. (GADAMER, 2004, p.247)

Dessa forma, a educação deve reconhecer-se como sendo o lugar do diálogo por definição, na qual os envolvidos são tocados enquanto sujeitos de sua própria formação, e não como meros receptores de conhecimento, ou ainda como uma racionalidade a ser cultivada. Mais uma vez, devemos lembrar que, para a hermenêutica filosófica, é a abertura de horizontes, possibilitada pelo diálogo, o que garante “a polissemia dos discursos”, como afirma Hermann, que é contrária ao discurso educacional monológico.

1. O educar-se e a autoformação

Tomando o pensamento Kantiano como a expressão máxima do ideário moderno de educação, convém lembrarmos aqui o modelo de educação

proposto por Kant, em seu conhecido livro *Sobre a pedagogia*, modelo esse que ainda nos influencia em grande medida.

Kant fala que, em um primeiro momento, quando o sujeito ainda não tem sua razão desenvolvida, é necessário, antes de tudo, discipliná-lo, de maneira a fazê-lo sujeitar-se aos seus deveres e obedecê-los pacificamente, inculcando no aprendiz sua necessidade. Ora, de uma forma geral, ainda lançamos mão dessa ideia, principalmente, quando pressupomos ser preciso preservar a criança de certos perigos, por exemplo, o de permitir que ela se perca em seus caprichos e impulsos naturais. Contudo, diferentemente do que imaginava Kant, para a filosofia hermenêutica, essa forma de educação não funciona tão mecanicamente, pois, até mesmo para que alguém segua ordens, é necessário que esse alguém já as tenha compreendido e, para isso, essa pessoa já está colocando em jogo sua compreensão de mundo. Se o seu comportamento fosse uma mera reprodução mecânica daquilo que lhe fora inculcado, como geralmente se acredita, ela não teria condições de aplicar essas regras às situações concretas, pois as situações concretas sempre se apresentam de maneiras diferentes. Sem a ideia de que, em um dado momento, poderemos nos guiar somente sob o signo de uma racionalidade autônoma, como imaginava Kant, vemos que tudo aquilo que aprendemos com o outro já é, desde sempre, uma parte ativa de nossa autoformação.

É oportuno aqui fazermos um parêntese, para colocarmos algo que Gadamer fala sobre a memória. É comum diferenciar-se a aprendizagem da memorização, como sendo a primeira mais legitimamente relacionada à formação e a segunda a uma capacidade de meramente armazenar informações, que em nada se relacionam com a maneira como o indivíduo se comporta, ou como ele vê as coisas. Pois bem, a palavra aprender, que é derivada da palavra latina *apprehendere*, possui o sentido de tomar, reter, guardar, apropriar-se de algo, o que a princípio não é diferente da ideia comum que temos sobre o sentido da palavra memória. No entanto, Gadamer nos alerta que não é possível compreender a essência da memória, se não nos desvencilharmos da ideia de que ela não é nada mais do que uma capacidade genérica. Para Gadamer, “reter, esquecer e voltar a lembrar pertencem à constituição histórica do homem e formam mesmo uma parte de sua história e

de sua formação” (GADAMER, 1999, p.56). Assim, entender a memória como um mero recurso “tecnológico” do indivíduo, do qual ele lança mão para contornar situações de verdadeira aprendizagem, é uma redução provocada por uma má compreensão sobre o que seja a memória. Para a hermenêutica, memória é parte da história do homem e de sua formação. Segundo Gadamer, quem exercita sua memória como uma mera capacidade, através de técnicas e de exercícios, não alcança aquilo que lhe é mais próprio, pois a memória também necessita ser formada. Nas palavras de Gadamer, “a memória não é memória como tal e para tudo. Para algumas coisas, temos memória, para outras não, e algumas coisas queremos guardar na memória, outras banir” (1999, p.56). Sobre isso, não temos quase nenhum domínio. Gadamer afirma, por conseguinte, que “estaria na hora de libertar o fenômeno da memória de seu nivelamento capacitivo que a psicologia lhe impôs e de reconhecê-lo como um traço essencial do ser limitado-histórico do homem” (1999, p.56). Vemos então que o sentido de memória é mais amplo do que aquele conhecido como um armazenamento de informações, experiências ou conhecimentos, pois a memória também é parte da formação constante do homem. A memória é então muito mais do que um compartimento para armazenar dados, ela é uma espécie de horizonte hermenêutico:

À postura de reter e de lembrar pertence – de um modo que por muito tempo não foi suficientemente levado em consideração – o esquecimento e que não é somente uma perda e uma carência, mas, como assegura F. Nietzsche, uma condição de vida do espírito. Somente através do esquecimento é que o espírito recebe a possibilidade de uma total renovação, a capacidade de ver tudo com os olhos recém-abertos, de maneira que o que é velho e familiar se funde com as novidades que se veem em uma unidade de várias estratificações. (GADAMER, 1999, p.56)

Voltando a questão da educação, vemos então que aquele que chamamos de educador desempenha um papel de coadjuvante na educação e na formação de um indivíduo. O indivíduo, por sua vez, também não está no domínio da situação, a ponto de ser capaz de uma desimpedida autodeterminação. Dessa maneira, a perspectiva de Gadamer acerca da educação no sentido de um “educar-se” também não pode ser entendida como uma mera autodeterminação. Tomando como referência a formação ética, Gadamer afirma que

É completamente evidente que o homem não dispõe de si mesmo como o artesão dispõe da matéria com a qual trabalha. Não pode produzir-se a si mesmo da mesma forma que pode produzir outras coisas. Por conseguinte, o saber que tenha de si mesmo, em seu ser ético, será diferente e se destacará claramente do saber que guia um determinado produzir. (GADAMER, 1999, p.470)

Aqui Gadamer distingue claramente duas formas de saber, o primeiro, que sob a influência da filosofia de Aristóteles, ele chama de “saber-se”, que diz respeito à consciência ética do indivíduo, e o segundo, que seria o saber técnico, é o que produz coisas determinadas de acordo com os planos e a vontade daquele que produz. É importante observar que, com isso, Gadamer nos diz que o homem não dispõe de antemão de um saber sobre a finalidade do próprio educar e, dessa maneira, sua formação é algo que está para além de qualquer domínio objetivamente determinável.

O que constituirá, portanto, a formação serão as experiências às quais esse indivíduo estará sujeito desde sempre, em seu constante processo de “vir a estar em casa” (GADAMER, 2000, p.17). Esse processo tem início bem antes de uma formação escolar, mas é na escola – e nos demais lugares onde ele terá um convívio maior com diferentes pessoas – que esse “vir a estar em casa” se intensifica. Esse processo, que direciona todos os tipos de educação e formação, nada mais é que um esforço pessoal de tornar aquilo que é estranho familiar, de aprender a se deslocar em espaços diferentes e a conviver com outras pessoas.

Segundo Gadamer, o início desse processo tem sido bastante prejudicado pelo modo de vida contemporâneo, no qual a educação familiar, que deveria já desde início incentivar e preservar esse momento, muitas vezes não o faz de forma adequada. Em uma passagem de *Educação é educar-se*, Gadamer, tomando como exemplo um colega de trabalho estadunidense, faz uma crítica ao modo como as famílias têm educado seus filhos em seus primeiros anos de vida:

Se vocês pudessem imaginar os problemas que este pai terá por ter tornado estes primeiros anos mais fáceis graças ao excesso de televisão. Naturalmente aí se está cometendo um erro fatal. Nenhuma avaliação sobre o perigo que os meios de comunicação, em um caso como este, representa para o ser humano pode ser radical o suficiente. Pois se trata acima de tudo de aprender a atrever-se a formar e expor juízos próprios. O que não é absolutamente fácil. (...) Pois bem, este é o tipo de problema que acompanha os primeiros passos no jardim de infância, que são os primeiros anos escolares. Com quem iniciam? Antes de tudo, naturalmente, com os muitos colegas, dentre os quais nem todos vão gostar dele, a não ser alguns. Todo o jogo de gostar e não gostar, da simpatia e

da antipatia, tudo o que compreende a vida em seu conjunto acontece também nas salas de aula. O professor exerce uma função muito modesta se pretende influenciar neste processo. Nos aspectos em que em casa se fracassou por completo, normalmente o professor tampouco terá muito êxito. (GADAMER, 2000, p.20-21)

A questão que se coloca nesse momento também diz respeito à incapacidade para o diálogo. Aquele que, em seus primeiros anos de formação, não se vê impelido a dialogar pela necessidade de se entender com o outro e ver sua vontade ser atendida ou rejeitada, por mais incipiente ela que seja, terá obviamente problemas em fazê-lo em um ambiente onde ele já não é mais atendido com prioridade. Isso é algo que constantemente experimentamos, porém, não só nas classes de educação infantil.

Afirmamos então que aprender é familiarizar-se e, ao mesmo tempo, formar-se, a partir das relações compreensivas que estabelecemos com o nosso mundo, desde o início de nossas vidas. Esse processo, que começa no exato momento em que tem início a nossa existência, estende-se por toda a nossa vida, tornando-nos, a cada momento, diferentes de nós mesmos.

Podemos dizer que, antes de Gadamer, Heidegger também compreendera a educação como um processo, no qual cada indivíduo educa a si próprio. Em sua analítica existencial, Heidegger caracterizou o ser-aí (*Dasein*) como uma existência em aberto. Em outras palavras, para Heidegger o ser-aí é um ente dotado essencialmente de um caráter de poder ser, o que requer, por isso, um cultivo continuado. Com isso, como afirma Kahlmeyer-Mertens, “o ser-aí se empenha a cada instante em cuidar de si mesmo, em um processo de apropriação de si próprio (...), mediante o esforço constante de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p.27). Nesse processo, no qual o ser-aí reflete sobre sua própria existência e sobre os demais entes – em um esforço compreensivo, que na maior parte do tempo ocorre implicitamente –, ele está, ao mesmo tempo, aprendendo e formando a si mesmo.

Percebemos, portanto, que cada indivíduo precisa se educar de uma maneira singular, embora sempre se eduque com o outro. Todavia, há tradicionalmente um direcionamento, para que a educação se realize em um caráter impessoal, como se a aquisição de um conhecimento objetivo fosse

possível de se realizar a despeito de qualquer envolvimento pessoal e até mesmo afetivo dos sujeitos. Sobre isso, Gadamer nos diz que

É completamente claro que determinadas unidades do planejamento devem ser respeitadas, mas o decisivo é, contudo, que finalmente se dê ao adolescente a capacidade de suprir suas próprias lacunas de saber através de sua própria atividade. O educar-se deve consistir antes de tudo em potencializar suas forças lá onde você percebe seus pontos fracos e em não deixar nas mãos da escola, ou, muito menos, confiar às qualificações que constam nos certificados aquilo que, talvez, os pais compensariam. (GADAMER, 2000, p.40)

Nessa passagem, Gadamer toca em uma questão que é bastante antiga no campo da educação: a de que a formação do indivíduo sempre contempla elementos para além daqueles que o currículo escolar consegue prever, por melhor que ele seja. E que, por outro lado, ninguém se forma na escola tendo aprendido todos os conteúdos presentes no currículo, pois não é possível uma assimilação definitiva de todas as informações que ele contém. A ideia de haver tipos de educação – formal, não formal, informal, por exemplo – bem como, um currículo oficial e outro oculto são temas que já foram amplamente estudados no campo da educação e que necessariamente tocam nesse ponto. Há, contudo, que se questionar se esses estudos nos levam a uma reflexão sobre o sentido da formação ou apenas produzem um excesso de classificações. Concluímos então, que, no sentido pensado por Gadamer, aquele que se educa deve ter espaço para encontrar, por ele mesmo, as lacunas de sua própria formação, pois essas não serão supridas apenas tendo-se conquistado um certificado.

2. Hermenêutica e formação humana

A palavra formação, segundo Gadamer, tem origem na tradição mística cristã, segundo a qual todos os homens traziam em suas almas a imagem de Deus, a partir da qual teriam sido criados. Durante sua formação, o homem desenvolveria essa imagem em si mesmo, tornando-se então semelhante a Deus. Esse significado vai além da ideia de uma simples “formação natural” da estrutura física do homem, assim como da própria natureza – a formação de rios e vales, por exemplo. Em latim, o equivalente para formação é a junção das palavras *formatio* e *ōnis* (forma, ação), ou seja, a ação de dar forma. Não só no português, mas também no inglês e no alemão a palavra *formatio* encontra correspondentes, que também guardam o conceito de forma. Em inglês, a

palavra correspondente é *formation*, também de origem latina, em alemão, *Formierung e Formation*. No alemão há também a palavra *Bildung*, que de fato é mais empregada no contexto educacional do que as outras duas correspondentes, oriundas do latim. Para Gadamer, esse fato tem uma motivação:

O triunfo da palavra formação sobre forma não parece só acaso. Porque em “formação” (*Bildung*) encontra-se a palavra “imagem” (*Bild*). O conceito da forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra “imagem” (*Bild*) abrange ao mesmo tempo “cópia” (*Nachbild*) e “modelo” (*Vorbild*). (GADAMER, 1999, p.49)

Bildung é, portanto, amplamente empregada, não em sua dimensão “natural”, mas antes no sentido de cultura, ou seja, como a “maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 1999, p.48).

No pensamento kantiano, vemos a questão do cultivo das aptidões naturais como um dever do homem para consigo mesmo. Em *Sobre a pedagogia*, Kant trata das ferramentas das quais o homem dispõe para cultivar essas aptidões como meros “meios” para se alcançar “fins”. Kant inclusive condena o uso abusivo desses meios. Embora, para Kant, o homem necessite ser educado por outro homem, ele já carrega consigo aptidões e/ou talentos que lhes são naturais. Sua formação, nesse sentido, pode ser tomada como uma meta, de acordo com a qual tudo aquilo que ele pode vir a ser se realiza de acordo com a eficácia da educação que ele recebe.

Contrariamente à ideia de Kant, Gadamer considera que o conceito de *Bildung* deve superar a ideia de uma formação como um mero cultivo de aptidões pré-existentes, na qual ela se apoiaria, isso porque

O cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo já existente, de maneira que o exercício e a manutenção dela é um mero meio para o fim. Assim, o material de ensino de um manual linguístico é um simples meio, e não um fim. Sua aquisição serve apenas à perícia linguística. Na formação, ao contrário, no que e através do que alguém será instruído, pode também ser inteiramente assimilado. Nesse sentido, tudo que ela assimila, nela desabrocha. Mas na formação, aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função. Antes, nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado. A formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da “preservação” o que importa para a compreensão das ciências do espírito. (GADAMER, 1999, p.50)

Evidentemente, a maneira como Kant aborda a questão nos é mais familiar, e, talvez por isso, tendamos a concordar inteiramente com ele. A visão de que a

educação deve desenvolver potenciais, talentos e aptidões já está arraigada no senso comum de uma maneira muito cristalizada, e questionar sua legitimidade, mesmo que seja para fundamentá-la de uma maneira mais adequada, soa como uma insanidade. Não podemos esquecer, porém, que a questão para Kant não está só na eficácia da educação, mas no despertar para a autonomia da razão, já que não convém submeter o homem aos meios da educação, mas ao seu fim que é a autonomia. A questão é que o pressuposto da racionalidade torna o homem uma espécie de meio para um fim maior, que seria a plena realização da racionalidade na humanidade como um todo.

Um exemplo, que pode nos ajudar a compreender a objeção de Gadamer, está no ato de aprender a dirigir um automóvel. Quando estamos aprendendo a guiar um carro, não estamos de modo algum cultivando uma aptidão pré-existente; estamos, antes, nos familiarizando com um conjunto de conhecimentos, modos de procedimento e comportamentos necessários para desempenhar tal atividade, de tal modo que possamos alcançar o ponto em que os tenhamos assimilado por completo, não precisando mais recorrer explicitamente a esses ensinamentos, embora sempre o façamos de modo implícito. Esses conhecimentos são oriundos de práticas sedimentadas e teorias, que guardam um nexos com aquilo que foi legado por uma tradição. Dirigir não é, portanto, fruto do desenvolvimento de uma capacidade natural subsistente em nós, muito embora possamos reconhecer que uns o fazem com maior destreza do que outros. Da mesma forma, conjugar verbos e fazer operações matemáticas não indicam pura e simplesmente o desenvolvimento de uma aptidão natural, mas, sim, antes de tudo, o fato de se ter familiarizado com uma gama de conhecimentos, comportamentos e práticas historicamente desenvolvidas. As aptidões, portanto, só se manifestam a partir do horizonte hermenêutico no qual elas podem ganhar uma determinada configuração.

Na formação, cada indivíduo supera seu ser natural, encontrando “no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância já existente, que como o aprender a falar, ele terá de fazer seu” (GADAMER, 1999, p.54). Assim, sempre estamos a caminho de nossa própria formação e sempre temos a nossa “natureza” suspendida, uma vez que o mundo em que nos encontramos é, ele próprio, formado humanamente a partir da linguagem e dos costumes.

Por conta disso, a formação, para Gadamer, é fundamentalmente guiada pelo que ele chama de “força vinculante”. Essa força que, ao mesmo tempo nos guia na reelaboração de nossos conhecimentos e juízos prévios, também nos impulsiona a tomar determinadas direções e a pertencer a determinados grupos, a despeito de outros. Gadamer percebe a atuação e o desenvolvimento dessa força, ao longo de todo o processo de formação do indivíduo, no qual cada indivíduo se aproxima do outro na tentativa de se familiarizar diante de novas situações, construindo aquilo que seria o seu próprio horizonte de compreensão. É interessante observar como ele percebe esse movimento, quando nos inserimos nas instituições de ensino, onde a formação ocorre em uma dimensão muito maior do que aquela que estamos acostumados a debater:

É de todo claro que são muitas as coisas novas que nos esperam. Essas trazem consigo, por sua vez, novas exigências. E de que modo, se não formando grupos, há de se realizá-las nas universidades e também nas escolas? Trata-se de algo que devemos aprender! (...) Essa convivência é de fato a palavra-chave com a qual a natureza nos põe acima do mundo animal, justamente por meio da linguagem como capacidade de comunicação, e esse é o ponto a que quero chegar. (...) Com tal propósito, quando vocês começam a estudar, se inserem em novos círculos. Já não é mais o amigo do colégio, os companheiros de turma – o encontro com um colega de turma é algo de um valor muito especial quando se está maior. Tem-se uma experiência concreta das forças vinculantes que habitam em cada um de nós, ali onde mantemos vínculos íntimos e fazemos novas experiências, que trocamos com o outro. (GADAMER, 2000, p.42)

Dessa maneira, a autoformação também se dá no encontro com aquilo a que nos vinculamos, nas palavras de Gadamer, “E assim é como alguém se forma” (2000, p.42). Para o filósofo, hoje nas universidades, esse tipo de formação se torna especialmente necessária, frente aos meios de comunicação de massa, que, para ele, tem um efeito ensurdecidor, bem como frente aos planejamentos de preparação profissional das universidades, nas quais as especializações “vão aumentando a despeito do nome ‘universidade” (GADAMER, 2000, p.47). Sobre esse último fenômeno, o filósofo constrói duras críticas:

Se observarmos os trabalhos científicos que se apresentam como tese de doutorado, é terrível constatar até que ponto eles se limitam à proliferação de especialidades. Circunstancialmente, pode haver frutíferas contribuições científicas, mas como uma atitude básica para abrir caminho e chegar a estar em casa em nosso mundo, as experiências decisivas e a própria capacidade de julgamento e formação são muito restritas. Hoje em dia, se trata de melhor se adaptar ao que está em curso, de forma que uma pessoa não pode dizer o que pensa sobre algo, a não ser que isso possa ser documentado em um livro. Isso

tem que ser combatido, mesmo nos casos em que o êxito não é provável. Uma preocupação de que ouvimos falar muito é que, mesmo na nossa economia, se pratica demasiadamente a obediência de regras e a prevenção de riscos. Quem aprende realmente, sem que seja através de seus próprios erros? (GADAMER, 2000, p.47)

Há de se observar que a formação entendida no sentido defendido por Gadamer enfatiza o próprio processo de autoformação, o devir (o vir a ser) da formação, que não pode ser submetido à pressuposição de um produto final desse mesmo processo. Isso ocorre, porque, para a hermenêutica, o traço fundamental do homem é seu caráter de ser em aberto, seu sentido de ser como possibilidade, o que faz com que ele sempre se encontre dentro de um processo que nunca se finaliza. Como afirma Gadamer, “no fundo a formação não pode ser meta, não pode ser, como tal, desejada, a não ser na temática refletida do educador” (GADAMER, 1999, p.50), uma vez que é esperado que aquele que é reconhecido no papel de educador sempre projete a formação do outro de acordo com suas perspectivas e oriente suas ações em vista dessa formação. O sentido da prática de autoformação, porém, não deve e não pode ser encontrado fora dela. O próprio sentido de ser da formação é propiciado e deve ser apropriado no interior do horizonte formativo, que possui um caráter prático e hermenêutico.

Conclusão

Compreender o diálogo e a formação a partir de uma perspectiva hermenêutica é muito mais um exercício de observar que, muitas vezes, “o que está em questão não é o que nós fazemos ou o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece” como nos esclarece Gadamer (GADAMER, 1999, p.14). Somente tendo compreendido esse aspecto fundamental, a educação como educar-se e a formação como um formar-se alcança seu sentido mais radical.

Nesse mesmo sentido, defendemos a ideia de que aprender é se autoformar, e que todo processo de “vir a estar em casa” é algo que somente o próprio sujeito realiza. Essa ideia evidentemente tem implicações práticas que, no entanto, não ocorrerão a partir da formulação de uma teoria pedagógica com vistas a antecipar e direcionar a educação. Muito pelo contrário, essas são

implicações que já ocorrem independentemente da existência ou não de qualquer teoria. É justamente por isso, que Gadamer critica a tentativa tradicional de prescrever teoricamente a ação. Para ele, uma filosofia prática requer, sim, uma instrução teórica, mas essa não se constitui de regras ou técnicas a serem seguidas, que prometem alcançar uma maior eficácia, de acordo com o nível de correção com que elas são aplicadas. Uma boa instrução teórica só terá efeito naquele que já estiver preparado pela prática e por todas as nuances que dela advêm. Por conta disso, nenhuma corrente pedagógica ou metodologia de ensino, por exemplo, é capaz de abarcar e de dar conta totalmente do fenômeno da educação, pois elas são sempre tardias com relação à ação.

Há de se considerar também que, embora a hermenêutica filosófica considere que o homem deva sempre questionar a essência de sua prática, diferentemente das teorias que surgem na Modernidade, ela não procura prever e nem postula um ideal de sociedade e de humanidade pelo qual a educação deva se guiar. A hermenêutica não prescreve o que deverá ocorrer no processo de formação, para que alguém possa se formar, ela se limita a tornar explícito **o que** ocorre. A formação não se dá, portanto,

(...) como a aquisição de uma determinada teoria, mas como a consolidação de um processo prático, um processo de se tornar aberto à interação e à troca. Na medida em que a hermenêutica filosófica concebe a definição de experiência como dialógica, o processo de se tornar formado é essencialmente interativo e não um exercício individualista. (DAVEY, 2006, p.45)

Uma educação pensada sob o ponto de vista hermenêutico privilegia o verdadeiro diálogo, pois, como defende Gadamer, somente através dele, temos acesso aos nossos juízos e testamos sua legitimidade. O diálogo, porém, não pode ser tomado como uma metodologia. Ele é antes condição primeira do próprio educar, pois a linguagem, que é onde há a atribuição de sentido às coisas, só se realiza plenamente na conversação. A possibilidade efetiva do diálogo na educação é limitada, como bem sabemos; porém, julgamos que é justamente nessas brechas, nas quais o diálogo se realiza a despeito de todas as forças contrárias que uma aprendizagem efetiva ocorre.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas – magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAVEY, Nicholas. *Unquiet understanding: Gadamer's philosophical hermeneutics*. Albany, NY: SUNY, 2006.

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

_____. *Verdade e método I*. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Verdade e método II*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

KAHLMEYER-METENS, Roberto. *Heidegger & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 5ª ed. Piracicaba: Editora UNIMED, 2006.