

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA UFPR-UNIMONTES**

MARCELO RABELO RAMOS

**O ENSINO DE FILOSOFIA NUMA METODOLOGIA HERMENÊUTICA**

MONTES CLAROS

2021

MARCELO RABELO RAMOS

**O ENSINO DE FILOSOFIA NUMA METODOLOGIA HERMENÊUTICA**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação *strictu sensu* do Mestrado Profissional de Filosofia PROF.FILO, área de concentração: Ensino de filosofia, núcleo: Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Ildenilson Meireles Barbosa

MONTES CLAROS – MG

2021

R175e Ramos, Marcelo Rabelo.  
O ensino de filosofia numa metodologia hermenêutica [manuscrito] / Marcelo Rabelo Ramos. – Montes Claros, 2021.  
101 f.

Bibliografia: f. 98-101.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia/PROF-FILO, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Ildenilson Meireles Barbosa.

1. Filosofia hermenêutica. 2. Hermenêutica filosófica. 3. Gadamer, Hans-Georg, 1900-2002. 4. Ensino de filosofia - Metodologia. I. Barbosa, Ildenilson Meireles. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

## TERMO DE APROVAÇÃO

MARCELO RABELO RAMOS

### O ENSINO DE FILOSOFIA NUMA METODOLOGIA HERMENÊUTICA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em FILOSOFIA – Programa de Pós – Graduação em Filosofia – Prof-Filo da Universidade Federal do Paraná pela seguinte banca examinadora:



---

Orientador(a): Prof. Dr. Ildenilson Meireles Barbosa - Departamento de Filosofia e Mestrado PROF-FILO/Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, UFPR



---

Examinador(a) Interno(a): Prof. Dr. José dos Santos Filho Departamento de Filosofia e Mestrado PROF.FILO Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES



---

Examinador(a) Externo(a): Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior – Departamento de Filosofia - Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Montes Claros, 16 de Abril de 2021.



Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim  
Coordenador PROF-FILO/UNIMONTES

Dedico esse trabalho à minha mãe Maria Lúcia Rabelo

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família pelo apoio, motivação e suporte durante essa jornada. Em especial à Cláudia, minha amada esposa, ao Gabriel Lopo e Pedro Henrique, meus amados filhos e, obviamente, a Maria Lúcia Rabelo, minha mãe;

Agradeço aos mestres da academia, nos quais encontro inspiração para continuar a luta. Em especial ao meu orientador nessa pesquisa, Ildenilson Meireles Barbosa;

Agradeço aos professores José dos Santos Filho e José Benedito Barbosa, que aceitaram o convite para compor a banca de exame e participam no melhoramento dessa dissertação;

Agradeço ao núcleo Unimontes do PROFI.FILO na pessoa do professor Alex Fabiano Correia Jardim, coordenador do Núcleo de Montes Claros, pela oportunidade de realizar esse mestrado voltado ao ensino de filosofia no ensino básico como uma qualificação maior para minha atuação proporcionada pelo mestrado;

Agradeço ao professor Antônio Wagner pelos primeiros ensinamentos na Hermenêutica Filosófica;

Agradeço aos professores do mestrado na pessoa do professor Péricles Pereira de Sousa, que tem acompanhado minha trajetória provocando e instigando o pensamento filosófico durante as aulas presenciais em 2019;

Agradeço à professora Cláudia Regina Oliveira Carvalho pela correção do português do texto desta dissertação;

Agradeço pelas companhias e provocações dos meus colegas da turma 2019-2021 no mestrado, Flúvia, Wanda, José Vanderlei, Fabiana e Mota, professores de filosofia no ensino médio, como eu, nas escolas públicas situadas no sertão mineiro, que se dedicam com esmero e profissionalismo ao ensino da filosofia a essa juventude ansiosa; igualmente agradeço aos demais colegas, que tomo representados aqui pela colega Mariúcha também professores que me fizeram companhia nas aulas presenciais em 2019;

“Em nosso constante comportamento com relação ao passado, o que está realmente em questão não é o distanciamento nem a liberdade com relação ao transmitido. Ao contrário, encontramos-nos sempre inseridos na tradição, e essa não é uma inserção objetiva, como se o que a tradição nos diz pudesse ser pensado como estranho ou alheio; trata-se sempre de algo próprio, modelo e intimidação, um reconhecer a si mesmos no qual o nosso juízo histórico posterior não verá tanto um conhecimento, mas uma transformação espontânea e imperceptível da tradição.”

**Hans-Georg Gadamer**

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo pensar uma nova metodologia para o ensino de filosofia inspirada na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Aproveitando-se da vocação à universalidade da hermenêutica e não contrariando a crítica gadameriana aos preconceitos da ciência moderna, muito pelo contrário, ampliando sua proposta inclusiva ao ensino de filosofia na sala de aula das escolas de ensino básico, este será o tema: o ensino de filosofia no ensino básico, mais especificamente no ensino médio, numa perspectiva hermenêutica filosófica e sua prática de ensino. Qual é o problema que tentamos resolver? Ou seja, a questão é: Qual a possibilidade de uma prática do ensino de filosofia numa perspectiva hermenêutica no ensino médio, considerando seu aspecto metodológico? Partimos do pressuposto ou hipótese de que a prática de ensino de filosofia, por sua ontologia e por suas características, é sempre hermenêutica. Portanto, nosso objetivo geral é pensar e elaborar, a partir da obra de Gadamer, mas não restrita ao este pensador, uma orientação que seja guia prático de ensino de filosofia para esse ensino médio inspirada nessa hermenêutica e os objetivos específicos são: 1. Apresentar, a partir da obra de Gadamer, a teoria da hermenêutica filosófica; 2. Dissertar sobre as metodologias do ensino de filosofia em uso atualmente, especialmente as mais hegemônicas; 3. Analisar o ensino de Filosofia na atualidade à luz da hermenêutica; 4. Propor e demonstrar uma orientação de ensino de filosofia no ensino médio baseada na hermenêutica; 5. Propor uma prática de ensino de filosofia condizente com a teoria possível para uma aplicação para atuação em sala de aula. Esses os objetivos tomam o lugar dos originais do projeto de pesquisa. E o desafio de pensar uma prática para o ensino de filosofia no ensino médio se apresenta agora com a oportunidade do mestrado profissional em filosofia PROF.FILO.

**Palavras-chave:** Filosofia Hermenêutica; Hermenêutica filosófica; Hans-Georg Gadamer; metodologia de ensino de filosofia; Diálogo.



## ABSTRACT

This dissertation aims to think of a new methodology for teaching philosophy inspired by Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics. Taking advantage of the vocation to universality of hermeneutics and not contradicting the Gadamerian criticism of the prejudices of modern science, on the contrary, expanding its inclusive proposal to the teaching of philosophy in the classroom of elementary schools, this will be the theme: teaching philosophy in basic education, more specifically in high school, in a philosophical hermeneutic perspective and its teaching practice. What is the problem we are trying to solve? In other words, the question is: What is the possibility of a philosophy teaching practice in a hermeneutic perspective in high school, considering its methodological aspect? We start from the assumption or hypothesis that the practice of teaching philosophy, due to its ontology and its characteristics, is always hermeneutic. Therefore, our general objective is to think and elaborate, based on the work of Gadamer, but not restricted to this thinker, an orientation that is a practical guide for teaching philosophy for this high school inspired by this hermeneutics and the specific objectives are: 1. To present , based on Gadamer's work, the theory of philosophical hermeneutics; 2. Discuss the methodologies of teaching philosophy in use today, especially the most hegemonic ones; 3. Analyze the teaching of Philosophy today in the light of hermeneutics; 4. Propose and demonstrate a philosophy teaching orientation in secondary education based on hermeneutics; 5. Propose a philosophy teaching practice consistent with the possible theory for an application for performance in the classroom. These objectives take the place of the original research project. And the challenge of thinking about a practice for teaching philosophy in high school now presents itself with the opportunity for a professional master's degree in philosophy PROF.FILO.

**Keywords:** Hermeneutic Philosophy; Philosophical hermeneutics; Hans-Georg Gadamer; methodology of Philosophy teaching; Dialogue.

**SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2 A HERMENÊUTICA: DA TRADIÇÃO GREGA À EDUCAÇÃO MODERNA</b>	17
2.1 A TRADIÇÃO HERMENÊUTICA	19
2.2 A FILOSOFIA HERMENÊUTICA	32
2.3 A PRÁXIS HERMENÊUTICA	39
2.4 A EDUCAÇÃO HERMENÊUTICA	45
<b>3 A FILOSOFIA NA ESCOLA: DAS METODOLOGIAS À HERMENÊUTICA</b>	54
3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	56
3.2 A DISTINÇÃO ENTRE ENSINAR A FILOSOFAR E ENSINO DE FILOSOFIA	63
3.3 AS METODOLOGIAS E UMA PROPOSTA A PARTIR DA FILOSOFIA MESMA	71
3.4 UMA METODOLOGIA HERMENÊUTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	79
3.5 UMA INTERVENÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO	87
<b>4 CONCLUSÃO</b>	95
<b>REFERÊNCIAS</b>	99

## 1 INTRODUÇÃO

Nesse mundo marcado pela pós-verdade, partimos do pressuposto ou hipótese de que a prática de ensino de filosofia é sempre possível porque necessário. Mas, hoje, qual é o melhor caminho para o ensino da filosofia? Existe alguma metodologia apropriada? Uma didática bem conduzida é garantia de sucesso ao aprendizado da filosofia por estudantes do ensino básico nas escolas de ensino básico, seja privada ou pública? Uma metodologia ou didática pode ser inventada independentemente desse conteúdo antigo que é espremido entre as ciências e as demandas da economia em curso? Uma metodologia de ensino funciona independentemente da situação cultural dos ouvintes, e independentemente do conhecimento dos conteúdos? Se o Filósofo ou professor da filosofia precisa ler os filósofos, não deveria essa prática ser o modo de introduzir o estudante do ensino básico no ensino da filosofia? Para ensinar filosofia e arriscar o filosofar escolhi o caminho da hermenêutica.

E, nesse caminho de busca metodológica, por que escolhi a hermenêutica? Provavelmente escolho a hermenêutica de modo intuitivo pela necessidade de ampliar ao máximo as possibilidades. Em um mundo de leituras a se fazer, chegar ao entendimento de tudo que está nesta biblioteca milenar é um projeto considerável que toma muito tempo de uma vida. Seria até mais confortável escolher um pensador ou pensadora e nela me especializar tão somente. Duas virtudes deve cultivar quem se ocupa da filosofia: paciência e disposição. Porém, a especialidade da hermenêutica é não se especializar. Sua especialidade é o horizonte e a amplitude do todo. A especificidade da hermenêutica liga-se a sua necessidade de abrangência.

Mas, não é uma qualquer hermenêutica, mas aquela como proposta por Hans-Georg Gadamer. Gadamer nasceu em Marburg, Alemanha, em 11 de fevereiro de 1900, completou a educação básica em Breslau. Ali mesmo, entra para a universidade em Breslau no ano de 1918 em estudos voltados para a área da germanística, história, filosofia e história das artes. Pode-se observar a variedade na composição de sua formação. Muda-se para Marburgo em 1919 no pós-guerra e completa seu doutorado em filosofia em 1922 com a tese sobre *A essência do prazer nos diálogos de Platão*. Tinha uma noção de educação como uma iniciação para uma formação cultural que aponta para a civilização ocidental. Fez filosofia sob a orientação de Paul Natorp (1854-1924) e Nicolai Hartmann (1882-1950). Pode-se também observar que sua formação é totalmente alemã.

Acometido de poliomielite em 1922, aproveitou o isolamento de vários meses para pesquisar a fenomenologia de Husserl. Após esse tempo, conhece Martin Heidegger em Marburgo (1923), onde Gadamer inicia os estudos de filologia clássica licenciando-se, em 1927, com Paul Friedländer. A partir disso, não mais buscava um “pensamento sistemático e global”, por não esquecer a crítica de Kierkegaard a Hegel. Gadamer alcança a livre-docência ou habilitação em filosofia e conclui a licenciatura em Filologia em 1929, sobre a obra de Platão, tese publicada em 1931. Gadamer é estudioso e pesquisador de Platão e é tomado aqui como o personagem filosófico modelo desta práxis para essa dissertação que segue esse caminho hermenêutico.

Portanto, dadas suas características, essa hermenêutica se apresenta muito útil para condução do ensino de filosofia. Ela se presta à relações com a mitologia, a literatura, a jurisprudência e, agora, a filosofia ou ao seu filosofar. No artigo *Da palavra ao conceito, a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia*, Hans-George Gadamer diz que o conceito começa com a palavra e que deve sempre voltar à palavra num movimento circular pois

precisamos de uma visão ampla e cautela conscientes, assim como da abertura de uns para com os outros, [...] a hermenêutica, enquanto filosofia, não é qualquer disputa de métodos com outras ciências, teorias das ciências ou coisas que tais, senão um modo de mostrar que – e isso ninguém pode negar – em cada momento em que pomos nossa razão a trabalhar, não fazemos apenas ciência. Sem levar a fala aos conceitos, sem uma língua comum, não podemos encontrar palavras que alcancem o outro. O caminho vai ‘da palavra ao conceito’ – mas precisamos chegar do conceito à palavra, se quisermos alcançar o outro. (2000, p.27)

Cabe aqui um outro texto do Gadamer onde ele comenta Schleiermacher quanto ao objetivo deste, destacando que é justamente este o objetivo dessa dissertação:

O que ele tem em vista não é mais a situação pedagógica da interpretação que procura ajudar a compreensão do outro, do aluno. Ao contrário, nele a interpretação e a compreensão se interpretam tão intimamente como a palavra exterior e interior, e todos os problemas da interpretação são, na realidade, problemas da compreensão. (GADAMER, 2014, p.254)

É precisamente essa situação pedagógica o que tenho em mente quando proponho desenvolver uma metodologia para o ensino de filosofia para o ensino básico. Aqui proponho entrar nessa situação pedagógica proporcionada pela hermenêutica e promover o entendimento filosófico dos estudantes das temáticas e discussões. Essa proposta é uma

abordagem propedêutica a filosofia com quem ainda está na adolescência e se preparando para a vida adulta. Não se trata de um ensino voltado para o treinamento profissional na graduação de filosofia no ensino superior, embora a hermenêutica se presta a qualquer etapa da formação escolar.

Sendo assim, defendo, a filosofia tem íntima relação com o seu ensino. Embora a relação entre mestre e discípulo na antiguidade tenha sido diferente do encontro do professor de filosofia com estudantes da educação básica de massa brasileira na contemporaneidade, tanto na antiguidade grega quanto na contemporaneidade, a relação da filosofia com o seu ensino é um acontecimento da natureza da filosofia. O discurso público do pensamento e a escuta do mesmo são dois lados da mesma experiência do pensamento. Levando em conta seu caráter dialógico, a filosofia prescreve um necessário encontro mediado pela linguagem e o consequente diálogo entre mestre professor e discípulo estudante. Por ter surgido dentro de uma revolução política, que foi o nascimento da política na Grécia antiga de Sólon e Clístenes, a filosofia tem uma palavra a ser dada e, por sua própria natureza, palavra que quer ser transmitida, quer ser tradição. Mas não apenas isso. Outra relação da filosofia é com a hermenêutica: a tradução ou a interpretação do discurso, o *logos* dos filósofos. A racionalidade filosófica é sempre simultânea a uma racionalidade hermenêutica.

Igualmente, a filosofia possui a tradição não só dos conceitos e temas que lhe são caros, mas também a tradição do seu próprio estudo e ensino. Os primeiros filósofos formaram comunidades de mestres e discípulos que dialogavam e discutiam entre si e levavam tal discurso aos cidadãos da *polis*, que são a cultura e o contexto político do qual participavam. Já se tornou um saber detentor de uma acervo bibliográfico considerável acumulado ao longo de dois mil e quinhentos anos. De fato, todo aquele que quer professar filosofia necessariamente lê textos produzidos pelos seus mestres e pares, sejam contemporâneos ou modernos ou antigos. Portanto, alguns fatos que, de pronto podemos destacar, é que a filosofia possui sua tradição e sua história e sua linguagem próprias.

Os jovens discípulos participantes da cultura grega clássica recebiam seu ensino num conjunto orgânico de vida onde entravam a vida social e política, uma participação na cultura e em festivais populares que eram expressões da arte. Mas, nossos estudantes de escola pública são isolados, trancados e vigiados no interior de prédios com muros intransponíveis e portões trancados a sete chaves. O ensino é separado do conjunto da cultura que acontece em outros espaços, mesmo que a escola tematize tal cultura. Prédios estes

marcados pela precariedade generalizada decorrente da política pública destinada à Educação. Não é difícil encontrar em salas de estudantes já no terceiro ano do ensino médio com total dificuldade de ler e entender um texto. Isso sem falar da indisciplina generalizada.

A oportunidade está no meio desse caos. Por isso, o problema inicial para essa pesquisa do ensino de filosofia foi: qual a possibilidade da filosofia em meio a impossibilidade? É possível ensinar filosofia na escola de ensino básico do sistema educacional brasileiro? Se a educação brasileira não facilita as coisas para o ensino de filosofia, como então fazer? Foi em meio a indisciplina generalizada que tivemos que encontrar um caminho (método) para ensinar filosofia. Para sanar essa carência e precariedade cultural, é interessante que os estudantes do ensino médio convivam com os filósofos e com seus textos e sua filosofia. É um trabalho de resgate dos fundamentos de nossa existência.

Com a obrigatoriedade da disciplina na grade curricular do ensino médio com a lei 11.684/08, o ensino de filosofia ganhou folego e se espalhou pelos sistemas estaduais dos estados da federação. Como a realidade do seu ensino e o aumento de sua presença os problemas de formação dos professores surgiram. Isso suscitou as discussões e gerou a ocasião para projetos como o Mestrado Profissional em Filosofia voltado para a qualificação de professores que ensinam Filosofia nas escolas de ensino básico – o PROF.FILO. Necessariamente esse é o tema dessa dissertação: O ensino de Filosofia no Ensino Médio. Nessa linha de pesquisa, qual o problema é como ensinar filosofia a estudantes do ensino médio. Mas a questão desse professor de filosofia é: Considerando seu aspecto metodológico, qual a possibilidade de uma prática do ensino de filosofia no ensino médio numa perspectiva hermenêutica?

Se o PROF.FILO oferece a oportunidade de pensar o ensino da filosofia e, indiretamente, o sentido da própria filosofia na nossa existência política e social, incluindo aí suas muitas abordagens e perspectivas, a precariedade cultural dos estudantes, gerando o baixo interesse e rendimento escolar, também oferece a oportunidade de trabalhar essa *formação cultural e humana* a partir de um caminho hermenêutico que lida muito de perto com a literatura filosófica, com sua linguagem e nossa herança cultural.

Então lembramos da hermenêutica e nossa pesquisa partiu da hipótese diz que é possível desenvolver uma “metodologia” de ensino de filosofia a partir da hermenêutica do Gadamer, afinal de contas a educação brasileira é uma mera implementação de metodologias

pedagógicas modernas, inspiradas na mentalidade moderna de ciência. Mas, supondo um ambiente de sala onde são vencidas as resistências, o professor de filosofia obterá bons resultados se aplicar aquilo que é sugerido pela hermenêutica filosófica do Gadamer.

Embora pensada num ambiente alemão, a filosofia hermenêutica desse pensador resume os elementos que oferece possibilidade de composição de uma metodologia filosófica adequada ao nosso ensino da filosofia, visto que muito do que interessa a filosofia tem uma identidade válida para diferentes tempos e diferentes nacionalidades. O que se propõe nessa dissertação é pensar uma filosofia para o ensino a partir de uma filosofia hermenêutica inspirado no pensamento filosófico de Gadamer e, produzir uma “metodologia” de ensino de filosofia para os estudantes do ensino básico do sistema educacional brasileiro, embora não restrito a ele como um dogma a ser obedecido. É importante ressaltar que essa pesquisa também atua como uma filosofia da educação.

Nosso objetivo geral é elaborar, a partir da obra de Gadamer, mas não restrita ao este pensador, uma proposta metodológica para o ensino de filosofia a partir da hermenêutica filosófica, buscando também pensar uma prática de ensino de filosofia para esse ensino médio inspirada nessa hermenêutica: 1. Descrever, a partir da obra de Gadamer, a teoria da hermenêutica filosófica; 2. Dissertar sobre as metodologias do ensino de filosofia em uso atualmente, especialmente as mais hegemônicas; 3. Analisar o ensino de Filosofia na atualidade à luz da hermenêutica; 4. Propor e demonstrar uma possibilidade de ensino de filosofia no ensino médio baseada na hermenêutica; 5. Inventar conceitualmente uma proposta de ensino de filosofia condizente com a teoria e propor uma aplicação no modo de uma intervenção.

A dissertação apresentada aqui, resultado de uma pesquisa e da situação política e sanitária que se configurou no ano de 2020, desenvolve no primeiro capítulo a hermenêutica como fundamento e orientação teórica de um “método” de ensino da filosofia. O objetivo, nesse primeiro capítulo da dissertação, é expor a existência de uma tradição hermenêutica que surgiu e se desenvolveu com uma cultura clássica marcadamente literária, esclarecendo que todo esse processo contribuiu para o desenvolvimento da filologia, que estabeleceu-se como campo científico da linguística, promovendo o desenvolvimento dessa filologia com metodologias próprias e da historiografia. Mais recentemente, a hermenêutica assumiu sua vocação filosófica. Será possível notar que a hermenêutica está em meio à linguagem, à racionalidade e à temporalidade, participando de todos esses modos de existir do ser e de

todas as implicações pertinentes. Além dessa tradição, desenvolvemos o sentido de filosofia hermenêutica que aqui utilizamos, a práxis hermenêutica e a relação desta com a educação, como uma abordagem mais apropriada que a pedagogia moderna.

No segundo capítulo, vamos dissertar sobre as metodologias do ensino de filosofia em uso atualmente; propor uma metodologia de ensino baseada na hermenêutica; inventar essa metodologia de ensino da filosofia condizente com a teoria e propor uma aplicação no modo de uma intervenção. Nesse segundo capítulo da dissertação discutirei a polêmica kantiana para o ensino de filosofia, as orientações metodológicas que foram desenvolvidas para o ensino de filosofia no Brasil e apresenta o modo hermenêutico de ensinar filosofia no ensino básico brasileiro, ou seja, uma metodologia inspirada nas descobertas hermenêuticas mais recentes para o ensino de Filosofia no ensino médio e suas implicações para a educação escolar. Essa metodologia foi aplicada de modo inicial e introdutório nas aulas de filosofia aos estudantes das Escola Estadual Professora Marilda de Oliveira de Nova Esperança, distrito de Montes Claros (2020, ano da suspensão das aulas por causa da pandemia), e muito parcialmente na Escola Estadual Gutemberg Teodoro Penha na periferia da Montes Claros (2021).

A estrutura dessa dissertação segue as orientações do Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT da Editora da Universidade Federal do Paraná.



## 2 A HERMENÊUTICA: DA TRADIÇÃO GREGA À EDUCAÇÃO MODERNA

A filosofia é irmã da política, ambas filhas da *polis* grega, uma criação pública onde o cidadão podia pensar e dizer sem a possibilidade do tolhimento de sua palavra. Embora esse ambiente político e favorável à expressão livre e crítica do pensamento não tenha se desenvolvido sem interferência de tiranias, a liberdade política é essencial ao surgimento e desenvolvimento da filosofia. Numa nação governada por ditaduras corruptas e assassinas, que torturam cidadãos comuns, ou governos neofascistas e milicianos não há interesse de que o cidadão tenha sequer a possibilidade de exercer a sua liberdade de pensar e falar. Nesse tipo de ambiente, ambiente de pensamento único sem liberdade política real, sufocam-se a arte, a ação política e o pensamento crítico, sufoca-se a filosofia.

A filosofia, uma das formas de existência do pensamento, firma-se importante para discutir a cultura e identidade do cidadão. Porém, no Brasil, a cidadania é disforme e desigual não se assentando nos mesmos valores para todos, até mesmo aos cidadãos das classes médias, não é admissível tomar esclarecimento das bases de sua cidadania e suas posturas excludentes e promover mobilidade social inclusiva. Muito menos, é interessante que os excluídos se perguntem pelas razões das diferenças econômicas e sociais de sua exclusão. Por todos esses motivos, o ensino de filosofia no Brasil não encontra uma permanência fácil. Na verdade, desde sempre, a presença e a divulgação da filosofia conhecem muitas dificuldades, isso porque ela sempre encontrou muita ignorância e até mesmo oposição.

Frequentando a sala de aula, enquanto é possível, e encarando a defasagem cultural dos estudantes em relação a um mundo de leituras filosóficas a serem feitas, proponho promover a compreensão ou entendimento das informações que estão nesta biblioteca milenar acumulada pela herança que nos legaram os pensadores. Construir um conhecimento filosófico válido em alguma medida é um projeto considerável, que efetivamente fica como um ideal que toma todo o tempo de uma vida e, por isso mesmo, requer uma dedicação plena, mesmo se nos concentrarmos na produção de um único filósofo, pois este já fez e continua fazendo discípulos. A realização dessa tarefa pertence ao professor ou professora e também aos seus discípulos. E, é nesse momento que convocamos a hermenêutica – um modo filosófico inclusivo e solidário ao modo do conhecer filosófico – para o ensino de filosofia no ensino básico.

Até agora temos acreditado que ao ouvirmos naturalmente entendemos um ao outro num diálogo e que ao lermos um texto filosófico naturalmente podemos entender aquilo que está posto em tal texto. Enquanto no diálogo pode se chegar ao acordo no tempo da fala, a leitura requer e solicita outra dinâmica. Quando temos alguma dificuldade com o texto queremos fazer uso de alguma ferramenta especial, algum método que nos leve ao entendimento do não entendido. Mas com Hans-Georg Gadamer aprendemos que nem a linguagem e nem a hermenêutica são ferramentas separadas de nós e que usamos quando precisamos, somos sempre e a todo momento seres de entendimento que ocorre através da linguagem e da hermenêutica. Fato é que a hermenêutica também criou, desenvolveu e acumulou tais ferramentas, pois lamentavelmente, o método moderno para o conhecimento tende a restringir enquanto a hermenêutica deseja ampliar. A hermenêutica desenvolveu-se da era mitológica até esses tempos contemporâneos como campo da filologia.

Outra coisa que aprendemos com Gadamer é que já estamos inseridos em uma tradição que nos envolve e precede, que nos traz conceitos prévios – os preconceitos – que sempre usamos para as nossas primeiras compreensões. Nossa cultura, da qual participam os estudantes de filosofia do ensino médio, nos antecede a todos e atravessa-nos. A hermenêutica pode nos ajudar a reconstruir aquilo que nos tem sido negado: nossa identidade cultural e, principalmente, nossa condição humana. Ou seja, nós já somos, professores e estudantes, possuidores dos componentes que nos ajudam a compreender-nos e a entender a realidade na qual estamos inseridos.

Portanto, este primeiro momento da dissertação será uma narrativa da história da hermenêutica desde a antiguidade até a contemporaneidade, descrevendo cada contribuição que veio em cada momento com a transformação da própria hermenêutica. E esta deixou sua presença adesiva e orgânica, que possuía no passado em relação às várias literaturas clássicas, para adquirir um estatuto metodológico próprio, evidenciando que somos todos hermenêuticos, seres desejanter de compreensão, sem a qual não conseguimos nos estabelecer na nossa identidade humana e cultural. Proponho continuar com uma descrição da hermenêutica filosófica focalizando aquilo que interessa à prática do ensino da filosofia, sua *práxis* na experiência do professor Gadamer e as implicações dela para a Educação

## 2.1 A TRADIÇÃO HERMENÊUTICA

A *Antiguidade* da arte da interpretação é um período bem longo na formação da cultura ocidental. Foi num desenvolvimento histórico e paralelo à tradição filosófica que configurou-se toda uma tradição da arte de interpretação possibilitando o desenvolvimento da filologia, já que, de fato, o primeiro grande momento hermenêutico foi filológico e inevitavelmente da filosofia. De início, a antiguidade grega construiu uma relação orgânica da hermenêutica com a sua literatura. A hermenêutica constituiu-se como uma prática ligada à palavra, ao mito, e também à racionalidade filosófica.

A relação da filosofia com a hermenêutica é um fato histórico facilmente comprovável, já que a filosofia esteve sempre ligada ao domínio das mais variadas formas da linguagem, o que faz da hermenêutica algo participante e integrante da racionalidade em todas as suas expressões. No exercício do pensamento, não podemos prescindir da linguagem quer seja mediada pelo diálogo oral, quer seja mediada pelo texto escrito. Portanto, podemos dizer que os estudiosos gregos antigos sempre se ocuparam da compreensão, entendimento e interpretação no seu modo orgânico de leitura, pois o entendimento aparecia como algo próprio da razão e do discurso. Mas essa arte de interpretação não fazia alarde de sua presença que era algo considerado “natural”: tal organicidade aplicava-se desde aos gregos, que liam a mesma língua nos seus textos, e também aos romanos quando, mesmo falando e escrevendo em latim, apropriaram-se da cultura e filosofia gregas e passaram a produzir sua própria filosofia. Desde esse período, evidencia-se que os fenômenos humanos da interpretação, da linguagem e da racionalidade se constituíram simultaneamente.

Todavia, como foi iniciada essa racionalidade hermenêutica? Como animais primatas, absolutamente estúpidos, chegaram a desenvolver linguagem racional? Seria a linguagem um dom divino ou algo inerente à constituição ontológica do ser humano? Essas questões são parcialmente respondidas por Jean-Jacques Rousseau (2008, p.125) em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, quando descreve primatas transformando “urrus e sussurrus” em palavras e comunicação, ora motivados por necessidades, ora em razão de suas paixões. O que quer que seja a natureza humana, dessa natureza faz parte a capacidade de interação dos humanos entre si. Ou seja, a natureza humana desenvolveu a linguagem como uma via para a sobrevivência em um ambiente hostil onde todos precisavam de todos. Essa capacidade humana ou condição humana possibilitou a invenção da linguagem e a

comunicação, uma linguagem ainda em formação, precária, carecendo de palavras e termos adequados, carregada de ambiguidade.

Segundo Aristóteles, por que os homens vivem coletivamente? Primeiro porque o homem é “naturalmente social”. O ser humano “é por natureza um animal político”, pois tal ser não pode bastar-se a si mesmo na sua individualidade. Essa necessidade de vida implicava a associação política e moldava agrupamentos familiares, aldeias, cidades. Cidades estas que são autossuficientes e capazes de atender às necessidades humanas (STIRN, 2008, p.55).

Nessa antiguidade bem longínqua, desenvolve-se, inicialmente, uma racionalidade que não acontecia sem uma compreensão possibilitada pelo mito. A decifração dos oráculos dos deuses e deusas aos homens e mulheres foi necessária e considerada obra de uma divindade, embora mediada pela oralidade dos poetas, rapsodos e religiosos. Na visão mitológica, essa habilidade humana foi considerada elemento mágico e só podia ser de um dos deuses. E essa ação de dizer as palavras dos deuses e deusas – a interpretação ou tradução, foi colocada na antiguidade grega sob o patrocínio do deus Hermes.

Hermes é chamado mensageiro divino, aquele que transmite as mensagens dos deuses aos homens: No relato de Homero, ele costuma executar verbalmente a mensagem que lhe fora confiada. Mas frequentemente, e em especial no uso profano, a tarefa do *hermeneus* consiste em traduzir para uma linguagem acessível a todos o que se manifestou de modo estranho ou incompreensível (GADAMER, 2004, p.112).

Podemos observar que a tarefa de Hermes e seus poetas era traduzir (interpretar) para os homens e mulheres a linguagem divina. Mas, possuidora de um mistério quanto a sua origem, Gadamer ressalta que a palavra traduzida é portadora de ambiguidade. No sentido original, “traduzir remete a um movimento; ela significa transportar algo ou alguém de um lado [...] para um outro nem sempre conhecido”, pois um tradutor movimenta-se “entre dois horizontes diferentes...” (FLICKINGER, 2014, p.13). A tradução deve trazer a mensagem falada ao entendimento daquele que a recebe, realizando o sentido elementar da interpretação ou hermenêutica. Desde sempre, esse conceito antigo de hermenêutica mostra um “referencial enigmático”, salientado como habilidade do deus. Conta o mito que Hermes nasceu com “uma precocidade extraordinária”, mostrando “poder de ligar e desligar”, com asas nos pés que lhe davam mobilidade acentuada, “é importante salientar a relação que Hermes tem com o mundo” dos seres humanos dos quais se faz companheiro. Tal divindade representa “a ligação entre os deuses e os homens”, pois ele é “o intérprete, o transmissor da vontade dos

deuses para os mortais” (ROHDEN, 2005, p.168-169). Hermes, nome grego desse deus, corresponde ao deus *Mercurius* da mitologia romana.

Levando em conta que a mitologia é o início da literatura poética, é importante ressaltar que a tarefa de tradução do mistério da realidade entrou na existência humana desde sempre e isso define a hermenêutica como uma experiência da linguagem humana. O fenômeno da hermenêutica não é uma invenção moderna, mas uma necessidade da existência humana desde o começo de suas primeiras organizações sociais. Porém, como dito acima, esse primeiro momento de interpretação da existência esteve entregue aos rapsodos e sacerdotes, os portadores das palavras dos deuses. É em razão de sua relação com a linguagem que os literatos podem elaborar pensamento e conceito, pois esses são produtos da linguagem e não me parece que a criação de conceitos seja realização exclusiva da filosofia.

Por ser ancorado no mito de Hermes, o termo ‘*hermeneuein*’, encontra-se usado em Platão no diálogo *Epínomis*, onde o inventor do conceito de ideia diz que não “outorga sabedoria a divinação ou a capacidade geral de interpretar oráculos, já que se o intérprete sabe o que diz, falta-lhe a compreensão da verdade do que diz” (PLATÃO, 1999, p.517). Como Platão entendeu algo sem fazer uso dessa habilidade? Por sabedoria Platão se refere ao conhecimento obtido pela filosofia e que a divinação ou interpretação de oráculos não proporciona compreensão dessa verdade ou sabedoria filosófica, mesmo que o intérprete conheça as palavras *do que* está dizendo. Em razão de sua teoria das ideias e sua teoria do conhecimento, a ‘*hermeneuein*’ foi depreciada por Platão que não viu nela utilidade para a sua dialética filosófica, sendo prática exclusiva dos *religiosos* e poetas. Para Platão, a hermenêutica como “arte de transmitir a vontade do deus segue paralela à arte de adivinhá-la ou de prever o futuro mediante sinais”, comenta Gadamer (2014, p.112). Podemos observar mais uma vez que a interpretação era tarefa do religioso no ambiente mítico da Grécia daqueles tempos. Querendo entender, os seres humanos buscavam nos deuses e deusas a compreensão dos fenômenos e os portadores da palavra eram os poetas inspirados (os primeiros *hermeneus*) pelas musas.

Em Aristóteles, em sua obra *Da interpretação* (2013), a interpretação encontra a primeira indicação prática de sua função, quando ele dá a essa arte ou *tekhne* a tarefa de prescrever o modo correto de entender a proposição ou discurso declaratório dentro do seu silogismo. Não é apenas uma tradução da fala divina à linguagem humana, mas o entendimento racional, mediado pelo diálogo oral ou mediado pelo texto escrito, é passível de

ação hermenêutica. Segundo Gadamer, Aristóteles “só tem em mente o sentido lógico do enunciado, concentrando-se no outro componente semântico, puramente cognitivo” (2004, p.112). No mundo grego posterior a Aristóteles, desenvolve-se para a interpretação um “sentido de *hermeneia* e *hermeneus* puramente cognitivo que podem significar 'explicação erudita', 'comentador' e 'tradutor’” [e] “uma *ars*: uma técnica, como a oratória, a arte de escrever e a aritmética. É mais aptidão prática do que propriamente ‘ciência’” (GADAMER, 2004, p.113).

Segundo Grondin, tal entendimento, presente na era clássica grega, não trata da “explicação do discurso” como ainda acontece hoje, mas da exposição do discurso oral e vivo necessário no diálogo ou fala pública, ou seja, o conhecimento dos “componentes da própria elocução” (“transmissão de sentido”) que foi chamado de retórica. Cabe ainda distinguir aquele esforço que busca a explicação do sentido dos termos do esforço retórico de expressão, pois “não se pode querer interpretar uma expressão a fim de compreender, a não ser que leve-se em conta que tal expressão ‘quer dizer algo’ e seja a ‘expressão de um discurso interior’” (GRONDIN, 2012, p.18-19). Para os gregos a interpretação deveria “inverter a ordem da elocução”, ou seja, a retórica (que vai do interior para o exterior). Por isso tudo, as regras principais usadas pela hermenêutica foram retiradas da retórica, pois o pensamento que se quer comunicar deve apresentar-se de modo eficaz no discurso, e o discurso quer ser compreendido. Podemos dizer que o primeiro grande momento hermenêutico decorre da retórica, a matriz da palestra, da aula expositiva e da explicação. Mesmo que a metodologia privilegie o diálogo, é oportuno em algum momento fazer uso em sala de aula dessas práticas que tiveram seu surgimento da retórica, fazendo as devidas limitações ao método hermenêutico. O professor de filosofia deve e pode fazer uso da aula expositiva, tomando o cuidado de fazer desse momento do encontro com os estudantes algo relevante e significativo, um momento de ampliação da compreensão filosófica. Aqui não faço defesa daquela prática autoritária e unilateral da pedagogia tradicional moderna, mas do uso de um momento de condensação que pode ser útil a condução do ensino em sala de aula.

Assim, a experiência cultural e filosófica gregas marcam “o primeiro passo significativo no caminho à hermenêutica” (FLICKINGER, 2014, p.18) bem antes de chegar às suas versões moderna e contemporânea, seja filológica ou filosófica. Mas, na sequência dos fatos, após este momento inicial na filosofia grega, a arte da interpretação se viu marginalizada durante longo tempo. Isso porque, após tal período desde a retórica grega com

os sofistas até os tempos iniciais da teologia patrística, as questões ligadas à necessidade de hermenêutica foram restritas. É a partir do momento seguinte, o início da formação do cristianismo, que o uso da arte de interpretação começa a ser utilizada para textos da literatura clássica ou religiosa, com uma orientação para “aspectos metodológicos de interpretação, a fim de garantir a veracidade do conteúdo final”, e coincide com a concepção de “disciplina auxiliar e normativa” da prática de interpretação, que vai persistir até o início da modernidade (FLICKINGER, 2014, p.19). Mais uma vez a interpretação ficou sob a promoção de religiosos.

Ampliando a narrativa, foi isso que aconteceu com os cristãos não palestinos do início da *era cristã* que tiveram de realizar suas interpretações do Antigo Testamento, escrito em hebraico e aramaico, usando de técnicas de interpretação como auxiliar da dogmática e da teologia cristãs no entendimento desse cânon. O Antigo Testamento, que teve na Septuaginta sua primeira versão para o grego bem antes do surgimento dos cristãos, foi a primeira coleção de textos sagrados do cristianismo fora da Judeia e teve sua continuidade na formação do cânon do Novo Testamento, escrito em Koiné. Entender aquela “palavra de Deus” era urgente para os cristãos, desse modo, no começo da igreja, o Antigo Testamento foi cristianizado: transformado de livro judaico em livro cristão pela hermenêutica alegorizante do seu conteúdo, que não tinha nenhuma relação cultural com a população gentia das nações além da Judeia e Galileia. Sendo assim, a hermenêutica foi ligada, na sua história e do seu período ainda de concepção, à mentalidade sagrada do cristianismo, avançando para além daquele momento inicial com a tradição clássica da Grécia. Aconteceu também nesse tempo uma fusão do platonismo, em suas várias formas, com o cristianismo e os cristãos tiveram a preocupação de interpretar os textos sagrados harmonizando o pensamento filosófico predominante com sua interpretação do conteúdo bíblico, que é quando vai surgindo a teologia cristã. Aquela relação orgânica da busca de entendimento com o texto foi aos poucos cedendo a técnicas e princípios de interpretação do texto que atendia interesses dogmáticos.

O mesmo acontecimento se deu com o protestantismo. Após as afirmações iniciais da Reforma Protestante, que deram início a uma nova visão da fé cristã, o que gerou todas as lutas religiosas entre fiéis da igreja de Roma e os “novos” fiéis das igrejas protestantes, com sua realidade principalmente nos países anglo-saxões, surgiu, mais uma vez, a necessidade de educar esses fiéis que, da noite para o dia, foram trocados não de fé, mas de voz de comando e comportamento. Surge, mais uma vez, a necessidade de traduzir a Bíblia cristã, especialmente

traduzida no século IV para o latim de uso eclesial, e explicá-la aos frequentadores das novas liturgias, dando o sentido reformado daquilo tudo contido nos livros sagrados. É que o povo possuía um conhecimento até então desenvolvido na Idade Média do conteúdo daquele livro embolorado pelos profetas e apóstolos. Embora já existisse uma cultura cristianizada e Deus fosse o centro dos esforços de todos, o conteúdo do Antigo e Novo Testamentos necessitava ser apropriado pelos protestantes. Essa urgência protestante deflagrou a tradução da Bíblia das línguas originais e do latim para as línguas modernas com a tradução de sua mensagem para as novas mentalidades.

Desde o início da patrística até esse primeiro momento, foi sendo construída uma tradição cultural de matriz grega, romana, judaico-cristã e europeia, da qual surge uma cultura romana, medieval, católica e depois protestante, com a qual está relacionada toda a tradição filosófica, que foi conservada e transmitida por toda uma literatura clássica. Foi após esse momento, após aquela relação orgânica clássica entre a linguagem e a racionalidade e a introdução das primeiras técnicas e princípios da hermenêutica desenvolvidos pelos medievais, que sua concepção e gestação se avolumou com essa nova tradição religiosa e, não prematuramente, nasceu a hermenêutica. Ou seja, após um período de mil e quinhentos anos de formação da cultura como descrito anteriormente, acontece o nascimento da Hermenêutica com Johann Conrad Dannhauer (1603-1666), que foi escrita pela primeira vez no título *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum*<sup>1</sup> do seu livro no ano de 1654, século XVII: *hermeneuiein* tornou-se *hermeneutikhe* (GRONDIN, 1999, p.94-95). A antiga arte da compreensão tornou-se arte ou técnica de interpretação. Hermenêutica é um termo moderno que incorporou, já naquele século, a concepção cristalizada hoje no senso comum como *interpretação*<sup>2</sup>. Desde a instauração dessa arte ou técnica, interpretam-se textos bíblicos e ela foi usada pelas teologias nascentes do protestantismo, destinada a dar os sentidos do texto sagrado, o que exigiu o conhecimento do hebraico, do aramaico, do grego koiné e do latim. A partir da aplicação hermenêutica a textos jurídicos e clássicos da literatura a hermenêutica “adquire relevância” (SILVA, 2010, p.19). Ligada à linguagem, a hermenêutica nasce dentro da filologia. Não é sem razão que foi Nietzsche, um filólogo, um perito em linguagem, quem disse que tudo é interpretação.

1 A tradução desse título é algo como “Hermenêutica sagrada ou método de exposição dos livros sagrados”.

2 Toda essa trajetória é contada em textos introdutórios ou por Gadamer mesmo no texto *Hermenêutica clássica e hermenêutica filosófica* que está em *Verdade e Método II, complementos e índice*.



É pelas razões até aqui apontadas que a hermenêutica – que significa, ao pé da letra, “técnica de tradução” – continua entendida como princípios e técnicas de interpretação própria para a literatura. Por essas razões, a hermenêutica, participa desde a Antiguidade tanto da filologia quanto da filosofia, em ambos os casos por sua relação com a linguagem, desde os tempos dos primeiros poetas e pensadores da Grécia clássica. Na teoria de Gadamer, “a arte da compreensão e interpretação havia desenvolvido-se por dois caminhos distintos, o teológico e o filológico [...]”, sendo, em ambos os caminhos, o “redescobrimento” de algo não tão desconhecido, mas que se tornou “estranho e inacessível”. Foi quando “a hermenêutica procurou desvendar o sentido original dos textos.” (GADAMER, 2014, p.241-242).

É possível observar que aquela preocupação e a prática de interpretação do texto sagrado foram transferindo-se para a leitura dos textos clássicos da literatura e filosofia e depois para a jurisprudência, na narrativa de Gadamer que chama esse período de pré-história da hermenêutica. Outra observação é que, junto com a filosofia, a hermenêutica é uma tradição na construção do entendimento humano. Assim, esse período já apresenta uma primeira indicação para a atuação do professor de filosofia na contemporaneidade: a necessidade de observar a tradição filosófica e, a partir dela, fazer o trabalho de *hermeneus* ou tradutor dessa tradição junto aos estudantes. A linguagem daquele tempo, mesmo que traduzida em textos para a língua portuguesa, é estranha aos estudantes que têm dificuldade de entender com rapidez os textos, mesmo quando facilitados e simplificados nos livros didáticos. Traduzir a terminologia filosófica para a mentalidade contemporânea é um desafio exegético, filosófico e pedagógico ainda atual.

O período seguinte será marcado pelo desenvolvimento da ciência moderna com sua metodologia matemática e biológica. A *Modernidade* inaugurou seu tempo com a chegada de várias revoluções. Antecedida pelo Renascimento, que iniciou o questionamento ao domínio religioso sobre a cultura e passou a propor o lugar do ser humano no desenrolar dos fatos científicos, políticos e sociais, a Modernidade radicaliza essa crítica. Foi o tempo do surgimento de uma nova classe social, a burguesia, com todos os desdobramentos decorrentes dessa nova história. Foram várias as revoluções modernas: uma revolução econômica, uma revolução religiosa, uma revolução política, uma revolução industrial, isso sem falar da revolução copernicana na ciência e na filosofia.

Nessas revoluções, a ciência transforma-se em várias ciências. Inventa-se o método inspirado na matemática, como em Galileu, e a filosofia é estrangida ao método e à certeza

cartesianas: é o tempo do racionalismo, que experimenta seu ponto alto em Immanuel Kant. A filosofia privilegia uma filosofia da ciência em moldes modernos. Desenvolveu-se na filosofia alemã a ideia de uma filosofia como doutrina que caracterizou o idealismo alemão que foi rompido por Nietzsche com sua afirmação de que tudo é interpretação.

Seguindo o desenrolar dos debates, a hermenêutica no século XIX vai ser envolvida nesses debates relativos aos métodos apropriados para legitimar outras ciências para a modernidade. Além das ciências naturais e físicas, vão surgindo interesses da ciência nas áreas humanas e sociais: literatura, história, linguística. A hermenêutica vai deixando a dogmática ou teológica e dirigindo-se aos antigos clássicos da literatura, passando a relacionar-se com a gramática, a retórica e a dialética, dentro do ambiente da *scientia practica* e se tornando método da filologia e da história (SILVA, 2010). A escolha pelo caminho legítimo para a interpretação de textos levou a hermenêutica a avançar do seu conceito comum, que foi prefigurado na tradição anterior, para torna-se metodologia nos moldes científicos. Com isso, a hermenêutica foi estreitada no horizonte de problemas que lhe pertencem (GADAMER, 2014). Estamos no tempo de Schleiermacher.

Contemporâneo dos idealistas Fichte, Schelling e Hegel, e do romântico Friedrich Schlegel, Friedrich Schleiermacher (1768-1834) foi um teólogo, filólogo e teórico da hermenêutica e, como tal, seguiu a tradição retórica. Temos de lembrar que esse pesquisador era pregador do evangelho na Igreja Luterana e participante do pietismo, a versão religiosa do romantismo alemão<sup>3</sup>. Schleiermacher conheceu a hermenêutica a partir de sua prática de pregador do evangelho cristão de onde ele ampliou seu projeto de uma hermenêutica geral. Dentre suas obras temos traduzido para o português o texto *Hermenêutica, arte e técnica da interpretação*, tendo tornado-se tradutor de Platão.

Schleiermacher indicou que a hermenêutica anterior a ele não possuía um estatuto metodológico e, por isso mesmo, foi ele quem inaugurou a tentativa de fazer da hermenêutica um método especialmente válido. As indicações técnicas, antes de suas pesquisas, eram recomendações individuais de alguns estudiosos. A hermenêutica de Schleiermacher tinha em mente textos da literatura, pois tornou-se liberada do interesse dogmático. A filologia, por ele conhecida, não tinha ainda se elevado à condição de ciência detentora de um método. Nessa

---

3 Romantismo: “Designa-se com este nome o movimento filosófico, literário e artístico que começou nos últimos anos do séc. XVIII, floresceu nos primeiros anos do spec. XIX e constitui a marca característica desse século. Romantismo significa ‘sentimental’, pelo seu aspecto mais valorizado. O movimento é um prolongamento do *Sturm und Drang*, algo de início místico, que surge em reação aos limites da razão mas termina por ceder ao racionalismo e a subjetividade artística (ABBAGNANO, 2007, p.860).

altura podemos dizer que o princípio fundamental da hermenêutica voltada para os textos pode ser descrito pelo círculo hermenêutico no qual o todo ilumina a parte e esta, por sua vez, esclarece o todo, item que desenvolverei no próximo período desta narrativa.

A hermenêutica moderna é a busca de uma hermenêutica geral ou universal, a ideia de aplicar-se a “todo justo entendimento” e a ideia de que a hermenêutica não se limita a textos escritos, mas a todos os fenômenos de entendimento que compõem os elementos de uma universalidade para a hermenêutica. A hermenêutica é necessária no momento em que aparece o não entendimento da coisa, a não “inteligência do conteúdo” (GADAMER, 2014, p.248-249). Tudo se torna, então, objeto de hermenêutica. Para Schleiermacher, o discurso do outro, mesmo contemporâneo, comporta certa estranheza, que deve ser entendida. É, a partir desse momento, que acontece à hermenêutica uma guinada que permite adotar que a compreensão “significa, de princípio, entender-se uns aos outros”: compreensão é entendimento. Só no entendimento é possível o acordo: “compreender é, de princípio, entendimento”. Isso significa chegar a “um acordo sobre algo”(ibidem, 2014, p.249).

A hermenêutica romântica se divide em duas partes: a “interpretação gramatical” (língua e sintaxe) em que ela lança mão da regra do todo e das partes, que se tornará mais tarde o “círculo hermenêutico” e a “interpretação psicológica” (o discurso é a “expressão de uma alma individual”) (GRONDIN, 2012, p.31). Essa hermenêutica acontece entre o falar e pensar, “a intenção mental” do autor. Essa interpretação psicológica foi a “contribuição mais original de Schleiermacher”, algo que significa resgatar o que passava-se na mente do escritor no momento de produção de um texto. Reconstruir essa experiência mental torna-se um objetivo hermenêutico (SILVA, 2010, p.21).

Por suas limitações, sua pretensão de um método autônomo ficou longe de associar a compreensão à historiografia que pudesse servir à metodologia das ciências do espírito, mas fez os primeiros ensaios como método científico, o primeiro da ainda recém nascente moderna filologia. A hermenêutica de Schleiermacher não deu conta de tudo para fornecer uma orientação metodológica para a história e capaz de alcançar uma história universal, partindo do princípio da compreensão individual de um texto. Porém, a iniciativa de Schleiermacher tem o mérito de iniciar a transformação dos princípios e técnicas de interpretação dos textos sagrados ou clássicos em uma metodologia (GADAMER, 2014).

Na preocupação de desenvolver uma compreensão condizente com a metodologia moderna, o desenvolvimento de “uma ciência da hermenêutica por Schleiermacher acaba por

significar que a compreensão se converte numa tarefa de num novo sentido”, voltada para uma fundamentação teórica relacionada com a origem “da compreensão do pensamento”, diz Gadamer (2014, p.255). Superando as buscas dos filólogos, a busca da compreensão “surge toda vez que não se dá uma compreensão imediata” e, igualmente, “se deve contar com a possibilidade de um mal-entendido” (GADAMER, 2014, p.255).

Durante todos aqueles debates sobre método, ergue-se uma oposição entre as ciências humanas – nomeadas na terminologia de Gadamer como “ciências do espírito” – e as ciências naturais centrada nas questões de método. A hermenêutica é chamada a juntar-se às ciências humanas e sociais contra a objetividade do “procedimento experimental, que busca entender o que se passa na realidade objetiva” (FLICKINGER, 2014, p.19). Este é o motivo para os pesquisadores atuais das ciências humanas recorrerem à hermenêutica para nomear suas metodologias, especialmente aquelas que são concentradas em extensa bibliografia para fundamentar o referencial teórico. É que as ciências naturais, com seu “procedimento metodológico”, constroem os pesquisadores sociais à legitimidade do rigor científico (ibidem, 2014, p.20).

Fazendo diferença entre a explicação (*Erklären*) própria das ciências naturais e compreensão (*Verstehen*) necessária às ciências humanas (SCHMIDT, 2014, p.55), a hermenêutica recebe com Wilhelm Dilthey (1833-1911) um sentido metodológico ainda mais ressaltado (“reflexão sobre os métodos constituídos de um tipo de ciência”) indo além da disciplina filológica de Schleiermacher e propondo um fundamento lógico, epistemológico e metodológico para as ciências humanas, em especial a história, tanto em resposta ao positivismo (John Stuart Mill e Augusto Comte) quanto ao idealismo de Hegel. Essa preocupação metodológica seguia Kant e tentava adequar as ciências humanas ao rigor metodológico desenvolvido para as ciências naturais. Dilthey “toma conscientemente a hermenêutica e a amplia transformando-a numa historiografia” e numa teoria “das ciências do espírito” (GADAMER, 2014, p.270). O conceito diltheyano de “contexto histórico” é uma aplicação do círculo hermenêutico do “esquema do todo e da parte”, as fontes são textos individuais e a “realidade histórica” compõe todo “um texto a ser compreendido” (ibidem, 2014, p.270). Com sua teoria, acontece uma transferência do princípio chave da hermenêutica para a historiografia. A hermenêutica torna-se para a história a reconstrução das elaborações originais do autor na sua relação com o todo (SILVA, 2010).

Todo esse período diltheyano dá à hermenêutica o caráter de ciência e método ligado às ciências do espírito, como Gadamer diz, ou ciências humanas e sociais, como diríamos nós. Pode-se notar que a hermenêutica marca sua identidade metodológica relacionando-se à filologia, um fenômeno da linguagem dos textos clássicos que portam a tradição, e a história, a historiografia dos eventos sociais humanos que moldam o presente. Dilthey pretende um Iluminismo (*Aufklärung*<sup>4</sup>) histórico, de modo que:

O resultado foi que a história acabou sendo reduzida à história do espírito, redução que Dilthey admite, de fato, na sua meia negação e meia afirmação da filosofia hegeliana do espírito. Enquanto a hermenêutica de Schleiermacher repousava sobre uma abstração metodológica artificial, que procurava produzir um instrumento universal para o espírito, [mas que com esse instrumento se propunha trazer à fala a força salvífica da fé cristã,] para a fundamentação diltheyana das ciências do espírito, a hermenêutica representava bem mais que um instrumento. Ela é o *medium* universal da consciência histórica, para a qual não existe nenhum outro conhecimento da verdade a não ser compreender a expressão e na expressão, a vida. Na história tudo é compreensível. (GADAMER, 2014, p.324)

Todavia, Dilthey acaba por cair no dogmatismo das ciências modernas, embora tenhamos de reconhecer que o conhecimento das ciências do espírito não oferece aquela típica “objetividade e deve ser adquirido de uma maneira totalmente diversa”, diz Gadamer (2014, p.325). Entretanto, esse período estabelece a hermenêutica como método das ciências humanas ou ciências do espírito, completa-se a caracterização da hermenêutica como método ou metodologia e amplia a ação científica para além das limitações físicas, naturais e biológicas. Nessa história, a hermenêutica consolida a condição de ser metodologia especialmente voltada para a interpretação de textos da literatura humana como um todo.

Portanto, esse período moderno da hermenêutica dá uma outra indicação ao trabalho do professor de filosofia, condizente com a minha hipótese defendida nesta dissertação, que é o fato da hermenêutica possuir uma dimensão metodológica dando a mesma a possibilidade de uma aplicação à prática do ensino de filosofia. Uma metodologia que não pode querer equiparar-se à metodologia científica das ciências naturais, já que a natureza dos fenômenos humanos difere, em sua manifestação, daquelas que buscam a medida e a certeza do cálculo.

---

4 *Aufklärung* ou Iluminismo: “Linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana”. Seguindo essa orientação esperava Kant retirar os homens da minoridade através da decisão e coragem de usar a inteligência. De modo marcante esse Iluminismo surge no século XVII da modernidade. O Iluminismo pretende a crítica a todo saber, o conhecimento racional e válido e a melhora da vida humana. Algo próprio do Iluminismo é sua “radical hostilidade à tradição” (ABBAGNANO, 2007, p.534-537).

Os fenômenos da espiritualidade humana, que tocam a racionalidade hermenêutica, têm uma dimensão existencial que não pode ser reduzida a dados objetivos, sob a pena de perda de elementos pertinentes à sua natureza. Mas, assim mesmo, a hermenêutica pode se apresentar como metodologia, desde que não se perca de vista sua dimensão filosófica, como mostra Gadamer.

Gadamer continua afirmando que a hermenêutica não é “um problema de método”, não querendo apenas se submeter a textos ou satisfazer “os ideais metodológicos da ciência”, sendo bastante apropriado falar em uma “filosofia hermenêutica”. A compreensão adquire “discernimentos” e reconhece “verdades”. Então, faz-se uma questão à hermenêutica: “que conhecimento é esse? Que verdade é essa?” (GADAMER, 2014, p. 29). Procurar pela experiência da verdade em toda parte e perguntar por sua própria legitimidade é um propósito. As experiências da filosofia, da arte e da história situam-se como ciências fora da ciência científica. Experiências onde “se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metodológicos da ciência” pelo ideal das ciências da natureza ou conduzidas por um ideal matemático. (ibidem, 2014, p.30).

Avançando para o próximo período, qual pode ser o conceito de hermenêutica no pensamento contemporâneo? Esta narrativa feita até aqui é o tempo quando também se desenvolveu uma filosofia hermenêutica e refere-se a uma forma de “filosofia universal da interpretação”. A ampliação da presença da hermenêutica no século XX deve-se a dois nomes: Nietzsche e Heidegger. Tomando Nietzsche como precursor de suas indagações, pode ser dito que “elevar a radical crítica de Nietzsche” significou “confrontar-se com a metafísica ocidental e ir além do questionamento transcendental” (GADAMER, 2014, p.345), sendo estas as tarefas esboçadas na obra *Ser e tempo*, de Martin Heidegger (1889-1976), que vai ampliar para a hermenêutica o conceito de “compreensão”. Sua obra-prima *Ser e Tempo*, “sob a etiqueta ‘filosofia hermenêutica’, representava a antiga questão da existência do homem no mundo, vinculando-a intimamente àquela do lugar do homem no tempo e na linguagem” (FLICKINGER, 2014, p.22).

Nessa *contemporaneidade*, o texto referido de Heidegger traz uma análise ontológica do ser da presença – *o dasein* – como se dá fenomenologicamente e pode ser entendimento do modo hermenêutico; analítica da presença do ser que já começa nos sentidos dos termos dados ao *ente*. Nessa elaboração, a interpretação está presente no *Dasein*, é a autoanálise, e vai muito além de todo texto com a análise de palavras, termos, expressões e conceitos que

são revistos e reconstruídos. Segundo Gadamer, Heidegger, como Dilthey, desejou conceber “a partir da vida”, expresso pela fenomenologia de Husserl “como retorno ao mundo da vida, a saber, uma posição anterior à objetividade da ciência” (GADAMER, 2014, p.341), não ficando preso às “implicações epistemológicas” de um “fundamento metodológico” de vivências dadas a partir delas mesmas. Heidegger faz uma crítica à fenomenologia de Husserl, propondo a hermenêutica da facticidade tomando a existência (a pre-sença, o *Dasein*) como “a base ontológica do questionamento fenomenológico” contra o do “puro cogito” (GADAMER, 2014).

A metodologia científica moderna tentou impor para a hermenêutica o ideal da *tabula rasa* do entendimento para rejeitar o “subjativismo da interpretação” e dar objetividade às ciências humanas. Com Heidegger, a hermenêutica desenvolveu sua face fenomenológica e existencial: passa a ser vista como um elemento ontológico constitutivo do ser. Gadamer, em sua auto-apresentação no volume II de *Verdade e Método*, diz que aprendeu “com Heidegger a conduzir o pensamento histórico para a recuperação dos questionamentos da tradição” [de tal modo] “que as velhas questões tornavam-se tão compreensíveis e vivas que se convertiam em verdadeiras perguntas” (2004, 551). Essa descrição “é a experiência hermenêutica fundamental”. Em Heidegger “as configurações de pensamento da tradição filosófica ganhavam vida, porque eram compreendidas como respostas a perguntas reais [...]”. Com os gregos, Gadamer, comentando Heidegger, diz que aprendemos que o pensamento da filosofia já se encontrava “sempre sob uma orientação:[...] pensar até o fim a virtualidade conceitual e intuitiva da linguagem dentro da qual vivemos” (GADAMER, 2004, p. 552).

Essa ontologia fundamental de Heidegger colocou “em primeiro plano o problema da história” como “uma inversão total” e a “temporalidade absoluta”. O questionamento “não é mais igual ao de Husserl”, pois ficou patente à fenomenologia de Husserl “a carência de uma base ontológica da subjetividade transcendental” (ibidem, 2014, p.344). Essa é a tese de Heidegger: “o próprio ser é tempo”, e deve “ser determinado a partir do horizonte do tempo. A estrutura da temporalidade aparece assim como a determinação ontológica da subjetividade”. Com isso é posto um fundamento novo para a questão da compreensão do ser (ibidem, 2014, p.345).

Iniciando com essa fenomenologia hermenêutica de Heidegger, Gadamer desenvolve um aspecto novo da hermenêutica que torna-se um termo cada vez mais em uso, uma filosofia da contemporaneidade. A partir da ontologia hermenêutica iniciada em Heidegger e seguindo

as concepções do seu mestre, Gadamer conceitua a hermenêutica como compreensão que, por isso mesmo, “implica a possibilidade de interpretar, detectar relações, extrair conclusões em todas as direções etc, que é o que constitui o entender do assunto dentro do terreno da compreensão de textos”. Isso vale para a relação com uma máquina ou com um ofício, fazendo de todo compreender “um compreender-se” (ibidem, 2014, p.349).

O círculo hermenêutico ou a estrutura circular da compreensão de Heidegger, algo que “descreve a forma de realização da própria interpretação compreensiva”, está na ideia de conceitos prévios: a posição prévia (*vorhabe*), a visão prévia (*vorsicht*), a concepção prévia (*vorbegriff*). Isso significa voltar-se “para as coisas elas mesmas”, que equivale à compreensão do que está posto no texto e implica um movimento constante de antecipações e confirmações, forçando-nos a nos adequarmos à linguagem usada pelo outro, mas percebendo as opiniões próprias para não chegarmos a mal-entendidos. A hermenêutica é a compreensão da coisa em questão (ibidem, 2014, p.355). Gadamer, que partilhou os motivos para uma ‘ontologia fundamental’ e atribuiu ao Heidegger o mérito de “liberar a hermenêutica da instrumentalização meramente metodológica” do século XIX, vai assumir essa hermenêutica como um acontecimento filosófico: a racionalidade humana é hermenêutica. A hermenêutica transformou-se em “filosofia”. Heidegger colocou em questão a “filosofia do Iluminismo” e a “tradição metafísica”.

A indicação que apresenta-se ao professor de filosofia nessa fase contemporânea, como pretendo mostrar na subdivisão seguinte da dissertação, é o fato de que a descoberta e o desenvolvimento da hermenêutica resultaram na sua dimensão filosófica produzindo uma filosofia hermenêutica ou, ainda, a conceituação de uma racionalidade hermenêutica. Um dos modos de desenvolver o estudo e aprendizado da filosofia é pelo caminho apontado ou aberto pela hermenêutica, que pode muito bem ser trabalhado metodologicamente de modo hermenêutico.

## 2.2 A FILOSOFIA HERMENÊUTICA

A hermenêutica adotada aqui como ponto de partida dessa reflexão é a filosófica, especialmente, aquela que está presente na obra *Verdade e Método*, que Gadamer mesmo chama de “esboço” e foi formulada a partir de uma filosofia hermenêutica não plenamente desenvolvida em Heidegger. Essa filosofia hermenêutica somente recebeu uma formulação



própria com Gadamer e foi nomeada de hermenêutica filosófica. Na contemporaneidade, as hermenêuticas, incluindo as filosóficas, agora são várias: dogmática ou teológica, jurídica, romântica, histórica, fenomenológica, existencial, etc. Uma das características da preocupação do hermeneuta consiste em seu desejo de amplitude, não se especializando no pensamento de algum pensador, daí sua recusa às limitações (preconceitos modernos nos termos gadamerianos) da metodologia científica que exclui, da construção do conhecimento, variações não controláveis. O “método” da hermenêutica filosófica consiste em revisitar e revisar os conceitos na sua origem (dentro dessa proposta, os textos filosóficos), observando a evolução do conceito no transcorrer da história do pensamento. Mas não chega a ser uma história da filosofia, se aproximando mais de uma filosofia da linguagem, evitando aquela abordagem lógico matemática. Ele faz da antiga prática da exegese, comum ao estudo de textos da literatura clássica, sejam profanos ou sagrados, o caminho ou método para a elaboração filosófica, indo da palavra ao conceito e deste à palavra (GADAMER, 2000). Um movimento constante de avanço e resgate, de construção e reconstrução. Tamanha tarefa não precisa ser realizada no transcorrer do tempo de cinquenta minutos destinados a uma aula de filosofia, pois mesmo um professor em sua atuação tem dificuldades de esgotar essa tarefa.

Para enfrentar a metodologia científica moderna, que deixou fora de suas variáveis muitos elementos da experiência existencial humana, Gadamer começou, em *Verdade e método*, por uma crítica à doutrina do juízo estético de Kant (2014, p. 39-40), já que a arte possui uma verdade tão verdadeira quanto a ciência. A experiência da arte não pode ser suplantada por qualquer raciocínio que pretenda nos oferecer “experimentarmos a verdade”, sendo essa experiência da arte “a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça seus limites”, completa Gadamer (2014, p.31). Essa constatação também vale para a experiência da filosofia.

A partir disso podem-se colocar as importantes indagações de Gadamer:

Será verdade que achar-se imerso em tradições significa em primeiro plano estar submetido a preconceitos e limitado em sua própria liberdade? O certo não será, antes, que toda existência humana, mesmo a mais livre, está limitada e condicionada de muitas maneiras? E se isso for correto então a ideia de uma razão absoluta não representa nenhuma possibilidade para a humanidade histórica. Para nós [...] a razão não é dona de si mesma, pois está sempre referida ao dado no qual exerce sua ação” (GADAMER, 2014, p.367).

É por essa razão que, aliada da hermenêutica, ergue-se a *tradição*. Segundo as descobertas de Gadamer, “vivemos dentro de tradições, e essas não são uma esfera parcial de nossa experiência do mundo nem uma tradição cultural que consta apenas de textos e monumentos e que transmite um sentido [...] É o próprio mundo que percebemos em comum e se nos oferece (*traditur*) constantemente como uma tarefa aberta ao infinito” (GADAMER, 2004, p.568). Portanto, “a primeira tarefa de Gadamer é reabilitar a autoridade da tradição” contra o Iluminismo. Gadamer não só rejeita a antítese erguida “entre razão e tradição” como diz que a tradição necessita ser cultivada e preservada. A compreensão que começa com nossos “preconceitos herdados” deve ser pensada como “participação num evento da tradição” e “não como um ato subjetivo” (ibidem, 2004, p.568).

Que relação existe entre hermenêutica e tradição? Será que as epistemologias modernas e atuais podem romper com o passado? Na perspectiva gadameriana, os preconceitos são condição para a compreensão e seu reconhecimento reabilita a autoridade e a tradição. Por essa razão, Gadamer reabilita o que ele chama de “preconceitos” que vêm com a tradição. Mas, ao fazê-lo, fundamenta-se apoiado no conceito de autoridade. Como legitimar os preconceitos? Como diferenciá-los dos preconceitos negativos?

As opiniões próprias ou os preconceitos têm papel relevante, porque estes podem ser negativos ou positivos, sendo que este possibilita aquele, como observa-se na jurisprudência. Gadamer, resgatando um conceito neutro antigo para o termo, destaca que preconceito é pré-juízo, um pre-julgamento antecipado, mas com valor neutro, que não se restringe ao conceito negativo não fundamentado atribuído pela *Aufklärung*. Existem preconceitos ou pré-juízos legítimos. A exclusão total dos preconceitos é um preconceito do “espírito do racionalismo”. O próprio conhecimento histórico não corrobora essa exigência da ciência moderna: da certeza aliada ao método. O conceito de preconceito é um ponto de partida para rever essa exigência, pois nós pertencemos à história e não o contrário e nossos preconceitos são a evidência histórica de nosso ser (GADAMER, 2014) e acrescento um esclarecimento: somos seres pré-conceituais, mas não necessariamente preconceituosos (e assim evitamos a resistência do termo “preconceito”).

Por existir na moderna *Aufklärung*, a pretensão de verdade moldada às exigências da ciência e querer sujeitar a autoridade à razão esclarecida, desenvolveu-se na mentalidade racional moderna uma recusa em aceitar preconceitos oriundos da autoridade. A tradição possui uma *autoridade*, por isso ela permanece. A razão esclarecida não manda sozinha. Por

essas razões, podemos conceituar a tradição como “o que tem validade sem precisar de fundamentação”, pois mesmo na era da iluminação “a tradição conserva algum direito e determina amplamente as nossas instituições e comportamentos”(GADAMER, 2014, p.372). As relações humanas não apresentariam um desenvolvimento e possibilidade sem a existência simultânea da tradição com sua autoridade e preconceitos decorrentes dela. Todavia, não podemos confundir a tradição com tradicionalismo.

Um conceito correto da autoridade apoia-se no reconhecimento quanto à posição de alguém e no conhecimento de que o outro tem “uma visão mais acertada”. Aqui, sim, existe o uso da liberdade e da razão, não obediência cega. A essência dessa autoridade faz parte da teoria dos preconceitos que precisa “ser libertada dos extremismos da *Aufklärung*” (GADAMER, 2014, p.369). É sobre essa forma de autoridade que se assenta a tradição:

[que] tem poder sobre a nossa ação e nosso comportamento. Toda educação repousa sobre essa base e, mesmo no caso em que se alcança um estágio na educação quando a 'tutela' perde a sua função com o amadurecimento gerado pela maioria [isso] não implica, de modo algum, que nos tornemos senhores de nós mesmos no sentido de nos haveremos libertado de toda herança histórica e de toda tradição” (GADAMER, 2014, p. 372).

Mas cabe a questão: onde mesmo começou a civilização ocidental? Nossa herança cultural – ou, simplesmente, nossa tradição – tem uma formação histórica, com uma orientação greco-romana-judaico-cristã-europeia. O fato é que toda aquela composição cultural tanto asiática quanto europeia nos foi transmitida e veio para a América trazida pelas caravelas dos colonizadores. No entanto, essa tradição não ficou incólume. Sofreu síntese com a tradição ameríndia e a tradição africana. Deve fazer parte de um projeto hermenêutico brasileiro confrontar essa tradição ocidental, que herdamos, com as contribuições ameríndias e africanas, que também herdamos, e discutir melhor a configuração da tradição brasileira e em como ela molda nosso pensamento. Por essas razões, a tradição ocidental, e nela a filosófica como tradição do dominador, encontra-se presente e diluída nas práticas culturais, políticas e sociais e predomina no senso comum e sobre as outras tradições. Ao recebermos educação, quer seja da família e comunidade, quer seja escolar, os preconceitos (os legítimos e os ilegítimos, antigos e modernos) estão lá presentes. Portanto, a ignorância e dificuldades dos estudantes do ensino básico é muito mais decorrente de um determinado tipo de condução política da educação do que problema cultural.

A relação professor/estudantes, que deve ser caracterizada por uma escuta da cultura que cada qual elabora, comprova isso. Tanto professor quanto estudantes escutam a mesma tradição, pois esta é possuidora de autoridade, mas a nossa educação exclui os estudantes dessa cultura, como se fossem ignorantes. Mas, “a pertença a uma tradição revela que nosso projeto, desde que nascemos, vem sendo formado por ideias e comportamentos que ultrapassam ou se encontram aquém de nossa consciência das coisas [... ]”, acrescenta Gabriela Miranda Zabeu (2018, p.22).

A hermenêutica filosófica faz a compreensão e a possibilidade de interpretação depender plenamente da linguagem, outro conceito caro ao pensamento gadameriano. Se observarmos bem, podemos ver que a racionalidade filosófica no seu âmago é linguagem. A clássica concepção de filosofia como *logos*, ou razão, ou discurso, pode ser entendida como linguagem. Se a hermenêutica é questão de tradução da linguagem, isso também faz da filosofia linguagem e, por esse motivo, o ser que pode-se compreender é linguagem na teoria de Gadamer (2014). Compreender é acordo na linguagem, não “transferir-se para o outro”, como propõe a hermenêutica romântica (de Schleiermacher). A compreensão, pela sua constituição, é um “processo de linguagem” que é o “meio” onde se realiza “o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa em questão” (GADAMER, 2014, p.497). E vimos que, no começo da história humana, a linguagem já era elemento constituinte da existência humana. A linguagem possibilita-nos apropriação da tradição, da história e mesmo da própria ciência.

Em “Até que ponto a linguagem prescreve o pensamento”, um dos textos do segundo volume de *Verdade e método*, Gadamer pergunta se podemos romper e ir além da linguagem. Estamos destinados a viver numa cultura que nos antecede, cultura essa que vem pela linguagem e com a qual não podemos romper? Ele diz então que é justamente nisso que estão nossas possibilidades. Não pensamos sem linguagem, e foi essa a definição de Aristóteles: *logos* é linguagem. Segundo Gadamer, antes de Aristóteles, Platão tinha definido bem que a essência do pensamento é o diálogo da alma consigo mesma, um “diálogo infinito com nós mesmos, que não leva a nada definitivo”. Uma vez que pensar é pensar algo, pensamos sempre “com e por palavras”. Tanto a linguagem influencia nosso pensamento quanto o que caracteriza nosso pensar humano é esse diálogo que não termina. E não temos outro caminho para irmos da experiência para a ordenação e orientação que são trazidas pelo “conceito ou o universal” (GADAMER, 2004, p.235).

Esclarecendo essa nossa relação racional com a linguagem, Gadamer diz:

[...] existe algo ali que caracteriza a linguagem como tal. Trata-se do fato de a linguagem como tal poder destacar-se e distinguir-se de modo característico de todos os outros processos comunicativos. Chamamos essa distinção de escrever e escrita. O que significa que algo tão intuitivo e vivo, tão inalienável como um discurso persuasivo entre duas pessoas, ou o discurso da alma consigo mesma, possa adotar a forma rígida de traços escritos, passíveis de serem decifrados e lidos em novas formulações de sentido? (GADAMER, 2004, p.240)

É possível inferir algumas coisas: não existe razão sem discurso e não existe discurso sem linguagem. O humano é impensável sem razão-discurso-linguagem. O acesso ou caminho racional que temos a nós mesmos é pela linguagem. Tudo indica que a linguagem, enquanto componente ontológico do ser, seja o elemento que está por trás da racionalidade e dos fenômenos linguísticos. Como diz Gadamer, só podemos compreender a nós mesmos pela linguagem, a linguagem não se confunde nem se limita às palavras, embora não exista sem estas. As palavras são o exterior da linguagem que quer ser escrita. E não podemos deixar de observar a relação entre a linguagem e a arte da interpretação. Mas o que é a linguagem?

A linguagem é o acontecimento que possibilita a compreensão, o diálogo e a interpretação. Gadamer relaciona a linguagem à tradução, à interpretação e ao acordo para chegar à compreensão. Na terceira parte de *Verdade e método*, sob o título de “Virada ontológica hermenêutica no fio condutor da linguagem”, Gadamer começa o conceito de linguagem como *medium*. O que vem a ser esse *medium*?

Para desenvolver seu conceito de linguagem ele começa caracterizando o que é uma boa conversa: uma boa conversação é aquela que não controlamos. Numa conversação autêntica, os interlocutores é que são dirigidos, pois “a conversação tem seu próprio espírito” [e] a linguagem usada na conversa “carrega em si sua própria verdade, ou seja, 'desvela' e deixa surgir algo que é a partir de então” (GADAMER, 2014, p.497).

É, nesse ponto, que Gadamer observa a tradução necessária entre dois interlocutores de diferentes idiomas que precisam da ação de tradutores. Uma tradução feita, nesse caso, é interpretação ou a consumação de uma interpretação realizada pelo tradutor que transpõe o sentido de um contexto para outro que quer compreender ou entender. Esse caso da tradução ilustra o que significa o *medium* da linguagem que possibilita o acordo. Chegar a isso, o correto acordo sobre um assunto, é o problema hermenêutico. É um encontro de opiniões e

não encontro de individualidades. O acordo relaciona-se com o assunto em questão (GADAMER, 2014).

Mas, quando vamos à compreensão de textos, a tradução adquire uma feição aparentemente própria. Diferentemente de tentar recuperar o que deu-se na alma, no processo original, tradução aqui é “uma reconstituição do texto guiada pela compreensão do que se diz nele”, uma reconstituição para o agora, uma interpretação que projeta “sobre o texto uma outra e nova luz, procedente da nova língua e destinada ao leitor da mesma” [...]. A tradução de um texto é uma interpretação que implica uma nova iluminação, que reconhece as “nuances”, podendo trazer maior clareza, mas perdendo algo do original (GADAMER, 2014, p.500). Não é uma repetição da tradição, mas uma tradução ou reformulação necessária para a contemporaneidade.

Esse esforço de interpretação é para chegar ao acordo, trazendo “à linguagem o tema que o texto lhe mostra. O que significa que encontrar uma linguagem que seja adequada não somente à sua língua mas também àquela do original”. Numa situação hermenêutica diante de textos, o intérprete e tradutor encaram manifestações fixas de vida “que devem ser entendidas”, ou seja, o parceiro dessa conversação, o texto, só pode “falar através do outro, o intérprete”. É nessa “recondução à compreensão” que o texto chega à linguagem, ao sentido, ao tema, que une as partes por ser comum. Essa é uma conversação hermenêutica com vistas ao acordo que realiza a compreensão. É “o texto que traz o tema à fala” do qual participa o intérprete e tradutor (GADAMER, 2014, p.501).

Não se trata de uma adaptação ou reconstrução histórica, exata e fixa, mas de “compreender o próprio texto” e chegar a “uma coisa comum a ambos”, esse é o “caráter de linguagem da conversação” que mostra-nos que “compreender e interpretar são uma e a mesma coisa” (GADAMER, 2014, p.503). A realização da compreensão pelo *medium* universal que é a linguagem se dá na forma de interpretação. E o objeto primordial da interpretação é a linguagem, que é essencial para a tradição.

O que a filosofia hermenêutica de Gadamer realiza é uma ampliação e, quem sabe, um resgate das dimensões da hermenêutica que foram sendo abandonadas no seu processo de modernização. Nesse caso, nos foram devolvidas a tradição filosófica e todo seu acervo bibliográfico, uma tradição que é mais que mera recordação, mas alcança-nos e atualiza-se historicamente, conduzindo-nos para o resgate da linguagem, sem a qual não existe racionalidade em qualquer expressão.

Aqui, podemos observar um procedimento que caracteriza a tarefa de ensino de filosofia pelo professor no ensino médio, que é a colocação da tradição à disposição dos estudantes, dentro da qual está a tradição filosófica e da qual eles também participam. Aos estudantes do ensino médio é interessante que convivam com a linguagem dos filósofos contida nos seus textos, bem como com sua própria linguagem. Precisamos realizar em salas de aula com a prática da leitura, seguida do estudo e análise dos textos dos filósofos, a tradução dessa tradição filosófica. Isso faz de nossa pedagogia uma prática “traducional”, é um trabalho de resgate ou de reconstrução e, em muitos casos, de construção com material que compõe e caracteriza nossa identidade. Dentro da tradição cultural ocidental, que é a nossa herança, está presente a tradição filosófica. Todavia, enquanto a tradição cultural está diluída e amalgamada no senso comum, existe uma distância geográfica, histórica e cultural, mas que foi construída muito mais politicamente, entre a cultura oriunda da tradição filosófica e a geração atual que precisa ser conhecida e considerada. Essa distância nos conduz à *questão da linguagem*, que reclama a ação da tradução daquela linguagem para a linguagem atual e, além daquela, a questão histórica.

Exatamente por essa história à qual pertencemos e chega até nós, não precisamos nos desfazer do arsenal acumulado pela hermenêutica que inclui os princípios e técnicas de interpretação que compõem sua metodologia que é aplicada às pesquisas das ciências humanas, sociais e históricas. Lembrando que metodologia é teoria do método, um discurso prático do caminho a ser seguido para fundamentação de um saber, a hermenêutica é, em sua constituição, uma metodologia ampliada pela existência, pela arte, pela tradição, pela história, pela linguagem. A hermenêutica não se restringe à verdade nos termos da ciência moderna.

### 2.3 A PRÁXIS HERMENÊUTICA

A práxis hermenêutica caracteriza-se pela pesquisa constante, pelo diálogo, a abertura ao diferente aliado a construção de uma relação cumplicidade entre professor e aluno, que se soma às muitas contribuições possíveis. Nesse esforço contemporâneo, agora, é possível perceber que o professor hermeneuta, no seu esforço de decifrar o sentido da existência e traduzi-la aos seres humanos, não tem como evitar viver em meio às suas leituras, exegeses, estudos, análises e pesquisas. Leituras de textos filosóficos e afins, comentário dos textos clássicos escritos nas línguas originais – grego, latim, e para muitos de

nós aqui do Brasil, francês e alemão; estudos de história, de literatura, da ciência; análise desses dados, destrinchando em partes menores e recompondo o texto em novas sínteses e conceituações. Isso em meio a colegas e discípulos, porque a tarefa filosófica, mesmo que solitária, deve ser marcada pela solidariedade, mesmo que muitas vezes forçada e acompanhada de conflitos. Somos sempre acompanhados pelos “espíritos livres” de Nietzsche e por outros não tão livres assim.

*Práxis* é um termo greco-latino frequentemente traduzido como “prática”. No entanto, essa tradução simples esconde o fato de que tal prática traz em si o componente teórico com toda fundamentação e justificação dessa prática. Essa simplificação retira a força do sentido da práxis. No nosso caso, a práxis hermenêutica é a prática, ou melhor, a práxis por excelência do ensino da filosofia. Toda filosofia é hermenêutica para que seja filosofia. Fica esclarecido que, a hermenêutica é também uma prática filosófica de leitura, de análise e estudo, de compreensão, de interpretação, de tradução da linguagem quando esta torna-se incompreensível. Discorrendo acerca dessa prática, Gadamer diz: “O que eu ensinava era sobretudo a práxis hermenêutica. Essa é antes de mais nada uma práxis, a arte de compreender e de tornar compreensível. É a alma de todo ensino que queira ensinar filosofia.

Esses parágrafos anteriores dão a oportunidade de pensarmos a partir da trajetória acadêmica de Gadamer e suas referências. Sua formação é tanto filosófica quanto filológica, e nessa qualificação é notória sua relação tanto com o idealismo quanto com a fenomenologia alemãs. E, esta dissertação nos dá a oportunidade de aprender com a trajetória desse pesquisador e professor, que se ocupou da leitura e do desenvolvimento das pesquisas, seja solitariamente ou acompanhado de discípulos que foram e ainda são os continuadores de sua obra em sua atuação universitária. Sua atuação serve de exemplo ao professor de filosofia, pois, como diz Nietzsche, “importo-me tanto mais por um filósofo quanto mais ele está em condições de dar exemplo” (2020, p.20), e de como foi nele encarnada a práxis – termo que será conceituado logo adiante no texto – em sua atuação prática, dialógica e hermenêutica. Observar a atuação dos mestres nos ajuda muito em como fazer melhor, já que não podemos fugir e evitar a tradição acadêmica, muito pelo contrário devemos abraçá-la em nossa trajetória, evitando o diletantismo.

Um estudioso cuidadoso, atento, minucioso, paciente. Gadamer perseguia a linguagem, a palavra e o conceito, desde sua gênese, por meio de sua evolução no pensamento ocidental, denunciando as omissões comprometedoras, demonstrando todo apreço pela cultura



e pela sua tradição, não se permitiu distrair de seu projeto pessoal e institucional, não deixando escapar as oportunidades. Daí, não se ocupou de distrações por perceber a superficialidade de muitas propostas. No texto de sua obra *Verdade e método* desde 1960, sua *práxis*<sup>5</sup> hermenêutica seguiu a concepção de educação como “formação” e foi lembrada ainda na primeira parte de sua obra quando ele trata da “liberação da questão da verdade”, como colocado no título da primeira parte da obra (GADAMER, 2014). Sua *práxis* pessoal, vivenciada na sua atuação como professor, denunciou um alinhamento com a proposta da *Aufklärung*.

Gadamer, em sua atuação de professor de filosofia e pesquisador em universidades, desde Marburg ainda como acadêmico, indo atuar em cidades como Frankfurt, Main, Leipzig e Heidelberg, seguiu o ideal kantiano de promover sua autonomia e dos seus discípulos e demorou cerca de 40 anos desenvolvendo a sua hermenêutica filosófica (filosofia exige tempo e paciência), um trocadilho de lugar dos nomes para sua filosofia hermenêutica. É em sua obra *Verdade e método* que ele apresenta uma das definições da filosofia dizendo que ela é “esclarecimento, mas esclarecimento inclusive contra o dogmatismo de si mesma. A gênese de minha ‘filosofia hermenêutica’, no fundo não é nada mais que a tentativa de explicar teoricamente o estilo de meus estudos e de meu ensino. A *práxis* veio primeiro” (GADAMER, 2004, p.561). Nessa sua história de professor de filosofia, a filosofia dos gregos, sempre presente na trajetória intelectual de Gadamer, engloba: a “origem da filosofia nos pré-socráticos”, os “diálogos platônicos com seu protagonista Sócrates”, a “avaliação crítica dos diálogos feita por Aristóteles”. Para o próprio Gadamer “a hermenêutica e a filosofia grega foram os dois pontos básicos de meu trabalho” (GADAMER, 2004, p.564).

Podemos observar que Gadamer realizou, em sua construção hermenêutica e ao seu modo, uma análise da filosofia dos filósofos que lhe fornecem seus fundamentos. Mesmo que não reconheça a presença em si, de sua constituição hermenêutica, qualquer outro pensador e pesquisador da filosofia segue um roteiro gadameriano, mesmo sem reconhecê-lo. Leituras e mais leituras, pois uma só não é suficiente, que seguem um roteiro entre algo mais geral, passando por uma inevitável tentativa de recuperar o sentido do texto no tempo de sua edição e publicação, e caminhando cada vez mais para recortes específicos do texto, mantendo aberto

---

5 Palavra que transcreve a palavra grega para ‘ação’, normalmente associada a teoria marxista para falar da práxis material ou das condições materiais de vida relacionadas a estrutura econômica e social. Aqui Gadamer resgata o sentido originário do termo sem associá-lo ao marxismo. (ABAGNANO, 2007, p. 786).

o canal de diálogo com o filósofo. Tais leituras e pesquisas, que compõem a configuração contemporânea do diálogo filosófico, fazem parte da busca de qualquer filósofo hermenêutico.

A prática do hermenêutico, certamente, não dispensa o uso de técnicas e princípios de interpretação, nem deixa de ser um procedimento metodológico. Justamente essa *práxis* estabelecida historicamente na antiguidade e na modernidade também forneceu ao Gadamer os elementos para formular sua filosofia hermenêutica. O que nosso pesquisador em estudo nos proporcionou foi a revisão bibliográfica de toda uma filosofia com revisões desses textos, ressaltando que nossa ciência não pode omitir-se do devir humano em todos os seus desdobramentos.

É preciso exercitar sobretudo o ouvido, a sensibilidade para as predeterminações presentes nos conceitos, as concepções prévias e as significações prévias” (GADAMER, 2004, p.563). Seu conceito começa dizendo que *práxis* é “arte de compreender e de tornar compreensível”, lembrando que arte é técnica: “a alma de todo ensino que queira ensinar filosofia”. Como professor de filosofia, Gadamer nos ensina como ensinar filosofia: ensinar filosofia é uma *práxis*, uma prática que se faz com arte e com técnica, como arte e como técnica sem dispensar seu fundamento, tendo ele sempre revisitado e reformulado na movimentação dos conceitos. Possuidora de uma natureza prática, a hermenêutica já inclui um método, projeta na sua arte o caminho a ser percorrido, o que corrobora a tese de uma racionalidade hermenêutica já pertencente ao ser humano em sua existência, pois é própria da ontologia do ser.

Se em Gadamer o método segue a verdade, uma metodologia do ensino de filosofia segue a hermenêutica. A *práxis* hermenêutica segue essa mesma verdade, uma verdade que não se limita ao conceito de certeza moderna, pois, se tem algo que não se submete ao controle ou limites nos termos colocados pela ciência moderna, ou mesmo por dogmas religiosos, é a verdade. A *práxis* hermenêutica se opõe aos dogmatismos em face da dinâmica da existência humana. Ao começar sua exposição da hermenêutica pela verdade da arte, Gadamer demonstra que a verdade não pode ser conceituada a partir das reduções das ciências da natureza ou biológicas que dominaram a discussão acerca do método em ciências. A hermenêutica filosófica não recusa as conquistas obtidas pela ciência e tecnologia modernas, apenas é partidária do sentido mais amplo de ciência (*Wissenschaft*) que “significa um corpo de conhecimento sistematicamente ordenado e justificado [...] relacionado à arte de

interpretar os registros escritos da existência humana” num sentido acabado e perfeito (SCHMIDT, 2014, p.52).

Próprio da práxis hermenêutica é o escutar da fala que nos antecede. Em termos de filosofia, é também necessário ouvir a voz que nos vem mediada pelos textos da tradição filosófica. As contribuições que trazem os estudantes em sua formação cultural precisam ser ouvidas e levadas em consideração na construção do conhecimento. A *práxis* hermenêutica dá preferência ao diálogo como prática interpretativa, não necessariamente se ocupando prioritariamente de um trabalho sistemático num modelo tradicionalista. As tentativas de construção de sistemas acarretaram em frustrações. Gadamer desistiu de elaborar um sistema, pois as aporias fazem parte da racionalidade filosófica. O referido diálogo filosófico hermenêutico não se confunde com conversações comuns do dia a dia, é o diálogo voltado para o exercício da racionalidade filosófica numa prática de racionalidade hermenêutica. O diálogo com o filósofo mediado na forma oral ou na forma de texto, o diálogo com o outro, o diálogo consigo mesmo.

Daí, continua Gadamer, “é preciso exercitar sobretudo o ouvido, a sensibilidade para as predeterminações presentes nos conceitos,” (2004, p. 563). Mas ouvindo a quem? Não seria inicialmente ouvir a fala do pensador que nos vem do seu texto? Podemos afirmar que a filosofia já traz em si, por sua natureza, o filosofar que é, essencialmente, uma prática hermenêutica. Podemos notar que não é possível separar o filosofar da filosofia, como igualmente é impossível separar a compreensão e interpretação. Sendo assim, para o professor de filosofia, a práxis participa da racionalidade filosófica. Nossa prática de professores de filosofia inclui uma permanente frequência aos textos filosóficos. O que desejo realizar na sala de aula com os estudantes é aquilo que caracteriza o pensador e pesquisador da filosofia.

Esse diálogo hermenêutico é aberto à tradição, nosso acervo filosófico e histórico. Portanto, a práxis hermenêutica nos conduz até a tradição que pode ser recuperada historicamente, pois as velhas questões são verdadeiras perguntas possíveis de compreensão e vivacidade. Tais perguntas, além de estarem na tradição filosófica, estão presentes na “virtualidade conceitual e intuitiva da linguagem dentro da qual vivemos” (GADAMER, 2004, p.552). No caso do ensino de filosofia, a *práxis* hermenêutica faz amplo uso da tradição filosófica conservada e transmitida ao longo dos séculos e observo que nos é impossível fugir à prática permanente de estudos e pesquisas que avançam, mesmo que retrocedam às contribuições vindas do passado.

Mudando de prática pedagógica para a prática política e ampliando essa descrição do perfil de Gadamer, presente na sua experiência, procurando entender como ele realizou sua pesquisa durante o período da segunda grande guerra e acabou por evidenciar um outro elemento de sua práxis pessoal. Falemos de sua resistência silenciosa à capitulação dos podres poderes do fascismo: segundo ele mesmo disse, preferiu não entrar numa briga que não sentia ser sua. Não posso deixar de destacar essa postura conservadora e até oportunista do Gadamer naquela situação, inclusive sendo ajudado por sua dificuldade física, que o livrou de ter de fazer compromissos partidários (LAWN, 2007), mas deixemos que ele se explique. Na única opção que restava a ele, deixou o monstro se devorar e caminhar para sua própria destruição. Pois, enquanto Heidegger se juntara ao nazismo, Gadamer conseguiu manter-se trabalhando, sem envolver-se com o partido nazista, talvez por causa da poliomielite contraída ainda quando estudante e sem ser constrangido a um compromisso político, “sem chamar a atenção” (GADAMER, 2004, p.559), praticamente sem realizar publicação e restringindo-se à filosofia antiga, em especial Platão. Além disso, a filosofia permitiu o posicionamento de modo disfarçado para que não sofresse deportação ou martírio (GADAMER, 2004, p.557). Nossa ansiedade pode nos atrapalhar e desviar do caminho ou ser pretexto para abandonar a necessidade da pesquisa permanente.

Gadamer era liberal e tradicional, mesmo que revele, em sua atuação de professor, uma postura inclusiva. Realmente, a hermenêutica filosófica elaborada por ele é inclusiva e dialógica, aberta às contribuições das tradições bem antigas e das muito recentes. Contrário a agitações e manifestações populares, apostava na transformação social pelo aperfeiçoamento cultural e educativo das pessoas. As razões da lei de sobrevivência estão justificadas assim: “um Estado que se serve de razões de estado para classificar como ‘correta’ uma teoria filosófica deve saber que seus melhores homens acabarão se orientando por outros campos onde não sejam censurados por políticos – o que significa, por leigos”. (GADAMER, 2004, p.557).

Ser prudente e limitar-se aos estudos em sala de aula é um ótimo modo de exercitar a prudência, pois ele mesmo se perguntava se “vale a pena confrontar o monstro quando suas chances de sobrevivência num empate físico é reduzida a quase nada” (ibidem, 2004, p.559). Portanto, “era definitivamente mais prudente comportar-se sem chamar atenção. Eu me limitava a apresentar os resultados de meus estudos em sala de aula, pois em aula era possível movimentar-se livremente e sem impedimentos” (ibidem, loc.cit.). Se necessário, a filosofia e

o filósofo podem e devem se esquivar de perigos que coloquem em risco sua integridade física. Na resistência à violência de governos totalitários, pode convir uma sobrevivência silenciosa, um não comprometimento político que não chama a atenção. A filosofia, essencialmente não dogmática, não tem partido político e o filósofo, embora possa, não precisa filiar-se a partido político algum por qualquer constrangimento que seja, pois “aquele que filosofa não está de acordo com as ideias de seu tempo” (GADAMER, 2004, p.557). Lembrando a origem da hermenêutica na retórica, não existe instrumento mais revolucionário que a palavra.

Podemos dizer que a nossa metodologia de ensino não é algo diferente da nossa *práxis* de pesquisador da filosofia. Ou seja, assim como a prática de Gadamer lhe serviu de orientação, aquilo que acreditamos ser o caminho para chegar ao entendimento proporcionado pela racionalidade é o mesmo que desejamos transformar em metodologia de ensino e o que tentarei aplicar em aulas de filosofia a estudantes do ensino básico. Nossa *práxis* é nossa metodologia e, por essa mesma razão, a *práxis* hermenêutica filosófica não fica restrita à prática de Gadamer, mas se propõe criticar e reelaborar a educação moderna com uma nova pedagogia, promovendo reflexões críticas e propondo elementos para uma nova prática.

## 2.4 A EDUCAÇÃO HERMENÊUTICA

Atuar seja numa escola de ensino básico ou numa universidade, ensinando ou desenvolvendo pesquisa, é uma atuação no campo da educação e, inevitavelmente, a educação é uma das instituições modernas que vai receber a crítica gadameriana à modernidade. A hermenêutica já faz parte do contexto cultural atual e, por isso, apresenta suas implicações e inevitáveis aplicações pedagógicas e a hermenêutica filosófica se insere como uma defensora da tradição cultural do ocidente, advogando um pleno aproveitamento dessa tradição. A ideia de educação defendida pela hermenêutica filosófica insiste na *Bildung*<sup>6</sup>. “Hoje, a formação está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar aptidões e faculdades” (GADAMER, 2014, p.45). Nessa dissertação o conceito de *Bildung* é traduzido pelo termo *formação humana*, um processo que ninguém faz sozinho e acontece a partir da relação com a família e a partir da participação em uma cultura em uma comunidade. Consequentemente, a *práxis* hermenêutica

---

6 *Bildung*, termo alemão, pode ser traduzido tanto como cultura quanto como formação no contexto da educação formal.

tem desdobramentos e implicações para além da pesquisa, dos cursos de filosofia e da teoria epistemológica que desenvolve.

Em *Verdade e método*, Gadamer fala do lugar do humanismo para as ciências históricas do espírito quando aborda o problema do método indutivo da ciência da natureza ou da lógica do método moderno de fazer ciência. Nesse momento, o texto introduz o conceito de formação (*Bildung*) e sua relação com as ciências do espírito. Posteriormente, o texto apresenta os outros conceitos básicos do humanismo que são *sensus communis*, juízo e gosto (GADAMER, 2014), que não serão abordados aqui.

Assim, depois desse breve retrospecto histórico, Gadamer apresenta o seguinte: “o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 2014, p.46). Como a ideia de *physis*, que não conhece nada exterior a si, formação [...] não é resultado da apropriação de um manual, “por ser um conceito genuinamente histórico” (*ibidem*, 2014, p.47). Nessa formulação é realçada sua relação com as ciências do espírito, pois “o que faz das ciências do espírito ciências pode ser compreendido bem melhor a partir da tradição do conceito de formação do que da ideia de método da ciência moderna” (*ibidem*, 2014, p.54). A formação está estreitamente ligada ao conceito de cultura e essa tarefa é humana, pois “[...] cada indivíduo já está sempre a caminho da formação” (*ibidem*, 2014, p.49).

Segundo Hans-Georg Flickinger, um xará de Gadamer e também alemão, a ideia de educação gadameriana se alinha com Wilhelm von Humboldt. Sendo liberal mesmo que inclusivo, Gadamer recusou-se a participar das lutas do movimento estudantil como os que ocorreram na década de 60 do século XX. Aposta na tradição e no trabalho efetivo da história, igualmente adotando a proposta kantiana de revolução pelo desenvolvimento da autonomia intelectual pela via da educação formal, procura conciliar formação com a hierarquia das instituições de ensino. É evidente a crítica da hermenêutica filosófica contra o reducionismo da pedagogia moderna e contemporânea. O que é proposto aqui é a busca pela plena formação humana não apenas técnica.

Gadamer diz que o conceito de formação tem um fundamento histórico, possuindo uma relação com o misticismo barroco, com a religião, com a cultura, chegando ao sentido de aperfeiçoamento das aptidões e faculdade humanas e indo na direção de “formação para o humano”. Os pensadores que, além de Humboldt, contribuíram para essa conceituação foram

Herder, Kant, Hegel. Segundo Gadamer, foi Hegel quem desenvolveu de modo mais nítido o conceito e destacando um sentido de universalidade. Esse conceito fala de uma experiência humana que irrompe com as limitações puramente naturais (GADAMER, 2014).

Cabe aqui um belo recorte de um texto de Nietzsche em *Schopenhauer como educador*, que deseja unir, numa renovação cultural, a arte, a ciência e a filosofia, apostando nessa união como aquilo que promoveria a educação ideal:

Teus educadores nada mais podem ser que teus libertadores. E esse é o segredo de toda formação (*Bildung*): ela não fornece membros artificiais, narizes de cera, olhos com lentes – ao contrário, somente a má-educação é que pode conceder esses dons. Mas ela é libertação, retirada de toda erva daninha, acúmulos, parasitas, que querem tocar o núcleo delicado da planta; irradiação de luz e calor, murmurar afetuoso da chuva noturna, ela é imitação e adoração da natureza, onde ela é refletida de modo maternal e compadecido; ela é perfeição da natureza, quando previne seus acessos cruéis e inclementes e colta-os para o bem, quando ela cobre com um véu as manifestações de suas atitudes de madrasta e de sua triste insensatez. (NIETZSCHE, 2020, p.8)

É notável, no texto, que Nietzsche associa o ideal de educação com o ensino de filosofia, esperando que a filosofia promova aquela necessária formação cultural nova. O que podemos notar é que tanto Nietzsche quanto Gadamer, observadas as diferenças entre os dois, igualmente cultivam o ideal de formação como proposto pelo Iluminismo, mas não nos termos hostis da modernidade à tradição. O esclarecimento autêntico e completo inclui toda a capacidade humana de compreensão e entendimento. A hermenêutica conduz sua ação na direção daquela autonomia e liberdade desejadas. A formação humana é o alvo da atuação do professor de filosofia em acordo com os estudantes do ensino básico, para fazer jus à sua presença na escola, o professor deve se ocupar dessa formação humana.

No seu conceito clássico “*Bildung* é a formação de si”, alcançando seu conteúdo idealista máximo entre os iluministas alemães. É, nesse contexto, que surge a pedagogia. Humboldt ainda marca que “a condição *sine qua non* para a *Bildung*” é a liberdade (MÖLLMANN, 2011, p.20-26). Queriam uma revolução não como a francesa, mas instaurada pela educação em acordo com o ideal de humanidade proveniente da cultura clássica antiga para a liberdade e com uma liberdade que possibilitasse “uma multiplicidade de experiências” necessárias à formação (*ibidem*, 2011, p.29).

Também no seguimento de Gadamer, Andrea Dorothee Stephan Möllmann defendeu a tese *O legado da Bildung* em seu doutorado, na qual aborda o conceito clássico, faz um

diagnóstico da época e do desenvolvimento do conceito, apresenta uma crítica e, por fim, acena quanto a sua possibilidade e o seu lugar na educação contemporânea. Na introdução à sua tese, Möllmann diz que *Bildung* é um ideal da *Aufklärung*, o iluminismo alemão, que idealizava um ser humano autônomo e independente. Relaciona-se com a pedagogia moderna desenvolvendo educação e formação dentro dos ideais daquele levante pedagógico que inaugurava “a nova época” (MÖLLMANN, 2011, p.9). A *Bildung* alemã equivaleu ao que “os gregos denominaram *paideia*, e vincula-se à *humanitas* latina e renascentista”; o que aqui designamos “formação”. Por essa razão, muito da educação contemporânea vem da *Bildung* como modelo proposto, embora agora sofra uma crise. Mas, diferentemente de um caminho dentro dos moldes da ciência moderna, a autora diz que segue a hermenêutica, escapando da abordagem lógico objetiva, enfatizando e dando preferência à interpretação (2011, p.14).

Segundo Möllmann, o conceito é identificado por Gadamer como “o maior pensamento do século XVIII”, mas surgiu em meio a uma ambivalência, apresentando um paradoxo entre uma alta “racionalidade” e forte “repressão autoritária”. Por essas razões, tem sido levantada a questão quanto a possibilidade de busca desse modelo de educação. É possível resgatar o potencial da *Bildung*, mas seu conceito tornou-se “vago”, porta-voz de várias tendências, se adaptando ao ambiente competitivo moderno e global, sendo reduzido à instrução. Como o sujeito, objeto da *Bildung*, vive a liberdade? Como pensar formação num atual e complicado contexto pós-moderno? (*ibidem*, 2011).

Como diz a pesquisadora, de sua formulação inicial até hoje, a *Bildung* sofreu “uma trivialização”. Tal fato caracteriza-se por uma “economização” da vida humana e uma “mercadologização” da economia. Tais observações se devem a uma desconfiança em relação à modernidade que instrumentalizou a educação como um todo e à crítica generalizada de que a *Bildung* não passa de uma ideologia. Portanto, a *Bildung* entra na crise da razão típica dos dias contemporâneos. Nesses tempos de não mais existência do sujeito autônomo, a educação é “competência técnica” e o conceito foi reduzido ao saber, como foi instrumentalizado para caber em regras programáticas. Na ótica neoliberal, o conhecimento foi reduzido à informação. O que temos, nesse tempo contemporâneo, é semiformação, pois ao mundo atual interessa o conhecimento mercadoria (*ibidem*, 2011). Porém, instrumentalização e sobrevivência não podem ser os únicos sentidos de educação e cultura, por isso mesmo, esse conceito de formação permanece erguendo-se contra a modernidade. Ligada ao “postulado condicional” da liberdade, a formação firma-se como um “contra-conceito”. No ideal



iluminista, o objetivo da maioria implica uma *Bildung* com “elementos não-controláveis, que se furtam de serem planejados ou controlados” fazendo da educação “*Bildung* de si, implicando as experiências e as apropriações individuais” [e que] “constituem liberdade” (MÖLLMANN, 2011, p.48-52).

Em sua conclusão, Möllmann diz que o ideal dessa formação humana total “não se sustenta mais”, todavia, o ideal de liberdade ainda desejado na contemporaneidade é “um legado da *Bildung*” (2011, p.78). A Educação tem sua justificativa na liberdade necessária tanto para o processo como finalidade. Formação precisa de “tempo, oportunidade e paciência”, é “um acontecer” em que não é possível prever tudo ou controlar tudo, e nada se lhe garante. Essa liberdade e formação dessa “subversão” é própria da *Bildung*, uma expressão transformadora do uso da liberdade. Por esses motivos, a busca da liberdade ainda sustenta o ideal da *Bildung*.

Agora, podemos antever a proposta de Gadamer que diz que educar é educar-se<sup>7</sup> (2000), como afirmado pela professora Gabriela Zabeu (2018), que traz uma proposta metodológica hermenêutica e que será apresentada no próximo capítulo desta dissertação. É necessária a multiplicidade de experiências na liberdade para que aconteça formação. A recuperação dessa *Bildung* passa pelo exercício da autonomia, que será impossível sem a liberdade para que se realize algo significativo (*ibidem*, 2011, p.60) na educação. “A *Bildung* num mundo pós-moderno sugere a compreensão desse mundo e do como a ideia de universalidade pode ser entendida nesse contexto” (*ibidem*, 2011, p.70).

Seguindo nessa orientação da história e linha de pesquisa e contrapondo-se às pretensões das pedagogias modernas, Marcos Alexandre Alves (2011) compreende que a hermenêutica aponta um caminho alternativo à educação em curso. A educação dentro da *práxis* hermenêutica propõe ao estudante o educar-se com a escuta do outro, a abertura ao diálogo e à linguagem e a história vivificadas pela tradição. A hermenêutica filosófica abre-se à multiplicidade e à racionalidade prática contida desde sempre na educação.

Alves nos propõe sair do atual reducionismo cientificista, pois o processo educativo é uma experiência do próprio aluno. O processo pedagógico, guiado pela pedagogia moderna, realiza o controle mercadológico sob o pretexto de gestão eficiente do processo educacional e empobrece a “experiência formativa” (2011, p.24). Por suas razões, enquanto a

---

7 A fonte da Zabeu é uma publicação não disponível em português traduzida em espanhol *La educación es educarse* do Gadamer.

hermenêutica filosófica é filosofia prática, a educação é uma *práxis*<sup>8</sup> social e está relacionada a uma ética formativa, não a uma “adestramento ou acomodação”, já que a educação, enquanto formação, é uma racionalidade responsável ligada à prudência. Num caminho alternativo ao procedimento moderno, a hermenêutica filosófica amplia o espaço para o diálogo: a singularidade e experiência do outro. Daí, a hermenêutica filosófica, quando aplicada à educação, é formação – algo possibilitado pela vivacidade da tradição, contra o reducionismo técnico, que não possibilita sentido, um movimento em direção ao outro que possibilite o uso dessa amplitude formativa que não pode ser reduzida a uma técnica que acabe por mutilar o ser humano.

Outra aplicação pedagógica da hermenêutica foi desenvolvida por Flickinger, que desenvolve relações com universidades brasileiras, especialmente no sul do país<sup>9</sup>, oferecendo uma alternativa hermenêutica em contraposição à pedagogia moderna com sua orientação cientificista. Mantendo sua orientação moderna, Flickinger aposta nos conceitos que desenvolvem uma abertura necessária ao novo. Igualmente, apresenta o conceito clássico de formação remetendo-nos às mesmas ideias da *paideia* grega e *bildung* alemã. A formação objetiva, “a formação máxima e mais proporcional possível”, das forças humanas para integrá-las “em um todo”. Tais forças são a autonomia e a autodeterminação. Nesse ideal, cabe ao Estado providenciar as condições para essa realização. Desse modo, o desenvolvimento pessoal e próprio resultará num resultado pessoal sem imposição externa. Podemos ver aí “o fio condutor do conceito iluminista” kantiano (2010, p.177-178).

Entretanto, mais realista quanto ao panorama atual, e revelando ainda um otimismo em relação ao iluminismo moderno, Flickinger afirma que aquela “sociedade de trabalho” com sua estabilidade passou e foi substituída pela “sociedade de risco” com suas inseguranças e exigências. Nessa transformação, aconteceu igualmente uma mudança nos valores que guiam o comportamento humano. Numa “expressão paradoxal” ele afirma que “o homem vive o sofrimento pelo pesadelo da liberdade” (2010, p.182). O quadro trabalhista atual retrata ciclos cada vez mais curtos de aplicação de conhecimentos, a necessidade de tomar decisões cada vez mais rápidas, as novas tecnologias com sua redefinição das atuações nas empresas,

---

8 O conceito de *práxis* aqui, indo além do sentido original grego, evoca a teoria marxista que serve de fundamento para as propostas críticas de educação.

9 Dois são os textos que utilizamos para desenvolver essa abordagem: *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*, uma coletânea de artigos apresentados como crítica da pedagogia moderna brasileira, e o seu livro *Gadamer e a educação*, que aborda uma retrospectiva da história da hermenêutica e dos traços característicos da hermenêutica filosófica, ou seja, oferecem uma alternativa hermenêutica em contraposição à pedagogia moderna com sua orientação cientificista.

tudo isso nos impõe alta flexibilidade. E, o que se oferece aos cidadãos, inclusive aos estudantes egressos da formação média ou universitária, são empregos de curta duração; a exigência de “formação profissional contínua”; disposição para “mobilidade irrestrita”; resumindo, riscos e precariedade. Os projetos de vida a longo prazo e a autonomia do indivíduo se foram. Vivemos uma existência “forçada pelas demandas e lógicas econômicas” (FLICKINGER, 2010, p.183) que podemos observar na precarização do emprego e do trabalho.

Ainda segundo Flickinger, cabe-nos entender as razões desse insistente reducionismo do conceito e apresentar desafios aos estudantes contemporâneos. Nessa dinâmica da transformação social atual, as sociedades capitalistas ainda valorizam o trabalho como caminho do reconhecimento social além da subsistência. Esse trabalho exige constante aperfeiçoamento na configuração atual, isso por causa da economia capitalista que atende cada vez mais às exigências “do mercado financeiro, isto é, do capital”, coisificando o homem. Hoje vivemos sob o “domínio da lógica econômica” e isso tem sido desafiador às instituições e ao indivíduo (2010, p.179-180). O homem não se realiza mais “por meio de seu trabalho”, daquele modelo antigo em que o cidadão começava e nele se aposentava. Aconteceu uma total “economização”, como já foi dito, que distanciou o ser humano daquela *Bildung* e seu original ideal de formação humana.

Entre os vários problemas trazidos por essa dinâmica contemporânea, o indivíduo isolado não mais controla o processo de sua formação, antes encontra-se submetido a essa “lógica material”. Diferentemente daquele ideal iluminista, o atual sistema de formação “aplica seus esforços na adequação dos jovens à racionalidade instrumental como fio condutor da sociabilidade” (FLICKINGER, 2010, p.187). Podemos então dizer que, no sistema educativo, inclusive brasileiro, não existe mais espaço para aquela formação como *Bildung*. Por esse distanciamento do projeto original, entre seus desdobramentos atuais, estão muitas das pedagogias críticas e outras teorias, como a hermenêutica filosófica, contra a “despotencialização do sujeito conhecedor” e sua “racionalidade instrumental” (*ibidem.*).

São três os desafios à formação: a necessidade de reavaliação dos conhecimentos como etapa da formação para o trabalho, o enfrentamento da rapidez nas relações trabalhistas levando à perda da autonomia e o fim do tradicional modelo, vale dizer o moderno, de vida de instituições como a escola e a família. Esses desafios apontam “tendências” decorrentes dessa [hiper]modernização do ocidente cada vez mais submetido “à lógica intrínseca ao capitalismo

globalizado”. E a formação humana cada vez mais atende a sua orientação tecnológica. Espera-se cada vez mais uma flexibilidade, mobilidade e abertura ao mercado internacional (FLICKINGER, 2010, p.186). Esse sistema de formação tanto reforça sua dinâmica quanto produz um sofrimento por sua implementação. Mas, aproveito para perguntar, por quanto tempo tal modelo permanecerá, especialmente em face de seu esgotamento permanente e rápido.

Levando em conta o papel da linguagem, continua Flickinger (2010), podemos dizer que ela constitui um campo de experiência existencial. Fato que podemos observar na carência de formação básica dos estudantes em razão das práticas pedagógicas vigentes: dificuldade de leitura e até analfabetismo, dificuldade de redação e argumentação. Tudo isso decorrente da instrumentalização e reducionismo na nossa relação com a linguagem. Esse empobrecimento cultural decorre e se relaciona com o desenvolvimento da informática, das mídias digitais, ou seja, com as consequências produzidas por esses produtos. Nesses tempos, nos quais desprezamos o ouvido em favor da visão, a linguagem deixou de ser *logos*. Não oferecendo mais um horizonte de experiência, a linguagem deixa de expressar a organização racional que nos orienta. Agora, não passa de “informações e diretrizes” sem “significados contextuais”. A hermenêutica filosófica deseja equilibrar essa unilateralidade predominante, inclusive na pedagogia, apontando o fato que a linguagem ainda é a morada do ser.

Desenvolvendo especialmente os tópicos da linguagem, do diálogo, do saber prático, da ética, do espírito crítico e da universalidade da hermenêutica, esse educador hermenêutico faz tanto uma crítica à educação moderna e contemporânea quanto propõe mudança no fazer educacional presente nas escolas espalhadas no ocidente, em especial as brasileiras (FLICKINGER, 2010).

Para melhor aproveitamento desta pesquisa, no que diz respeito à aplicação da hermenêutica filosófica ao ensino de filosofia, interessa-nos especialmente os itens que tratam da “linguagem e reflexão” e da “recuperação do diálogo vivo” (FLICKINGER, 2010, p.67). Realizar formação passa pelo resgate e, quem sabe, uma nova construção da cultura pela via da linguagem e pela via da identidade dos estudantes. Resgatar, tirar do esquecimento, retomar o que já possuem, porque os estudantes podem aprender algo novo com o que já convivem, recorrendo à cultura que transporta uma tradição na qual estão inseridos. Eles podem alcançar a compreensão, fazendo uso de sua racionalidade hermenêutica, compreendendo e compreendendo-se para humanizarem-se e atuarem no mundo. Sua *práxis*

peçoal tem relação com a apropriação de sua racionalidade pela *práxis* hermenêutica. Filosofia, no seu âmago mais interno, é sobretudo linguagem. É necessário esse exercício para então traduzir a palavra da vida.

O momento seguinte desta dissertação tem como objetivo desenvolver o tema do ensino de filosofia na educação básica, pois acreditamos que a filosofia pode participar dessa formação humana.

### 3 A FILOSOFIA NA ESCOLA: DAS METODOLOGIAS À HERMENÊUTICA

O ensino de filosofia, no Brasil, não é fácil nem simples. Na verdade, desde sempre a presença e a divulgação da filosofia conhecem muitas dificuldades, inclusive, na prática em sala de aula de professores desse conteúdo chamado filosofia. Isso porque a filosofia sempre encontrou muita ignorância e até mesmo oposição. A educação e a formação humana nunca foram prioridades no processo de ocupação deste território que resultou no Brasil. A escola pública brasileira estabeleceu-se no Brasil a contragosto dos políticos e das autoridades, mesmo porque a educação era possível às famílias abastadas e nunca um projeto inclusivo e popular. Ou seja, a escola, especialmente a pública, foi estabelecendo-se apesar da nenhuma importância atribuída a ela, mas em razão da pressão internacional e da necessidade de qualificar, minimamente, os cidadãos para o trabalho.

Embora seja fato que o povo brasileiro nasceu e se formou como uma nação na modernidade, aqui a modernidade é mera formalidade e, por isso, não se implementaram todos os valores e práticas dessa época. Assim, as propostas de modernização foram recusadas ao máximo de tempo possível no que se refere à sua implementação. Tanto que, enquanto a filosofia, na Europa, estava em sua fase Moderna, no Brasil, era desenvolvida a segunda escolástica como em Portugal. Somente após algum tempo, os elementos modernos foram acontecendo, sempre de modo insuficiente.

Nesse ambiente escolar, o que se oferece é uma educação elementar de tempo parcial. O ensino é compactado em um tempo completamente insuficiente. Nunca foi implementada, no Brasil, uma educação escolar que proporcionasse uma formação que estimulasse a autonomia e resultasse na liberdade ou tivesse o objetivo de fomentar uma cultura e cidadania identitária inclusiva. O Estado, representante dos interesses oligárquicos, nunca teve como alvo proporcionar uma educação escolar igual aos filhos dos abastados e dos trabalhadores. A escola de ensino básico é um dos modos de frear as manifestações e demandas mais politizadas e populares. O Estado foi assumindo um papel educador, mas essa educação brasileira é totalmente voltada a controlar as mobilizações e reivindicações populares por melhores condições econômicas e sociais. No governo militar, a política educacional mostrava com “desconcertante franqueza que o educador e educando haviam se transformado em capital humano” destinado a produzir lucros. Nas escolas e em todos os

níveis o regime fez propaganda da “revolução” de 64 pela implantação do “ensino de moral e cívica” para o ensino básico da época, e “estudos dos problemas brasileiros” para o ensino superior, incluindo a pós-graduação. Tudo voltado para moldar o “capital humano” (SHIROMA *et al*, 2007, p.28-31).

A legislação educacional brasileira aprovada para as escolas sempre manteve a prática das elites locais de “mudar para não mudar”, modernizando “sem romper com os antigos laços de poder, nem ferir os interesses constituídos”. Essa legislação sempre promete tudo, como a profissionalização do ensino médio, mas “os resultados estiveram longe de cumprir as belas promessas” (SHIROMA *et al*, 2007, p.33-34). As políticas educacionais no Brasil não se fazem acompanhar de seu correspondente desdobramento no financiamento e execução, sendo algo legal e meramente formal, seguida de uma gradativa redução nos gastos públicos com manobras políticas emaranhadas. Trata-se de um mau financiamento, que se desdobra numa má qualidade generalizada e produtora de uma precariedade estrutural.

Essa precariedade se revela não apenas no reduzido repasse de recursos, na baixa remuneração dos trabalhadores das escolas públicas, nas estruturas depredadas e insuficientes, mas também no mau ensino; pedagogicamente inadequado aos estudantes, os quais respondem com pouca motivação ou indisciplina mesmo. A violência se tornou uma rotina nas escolas. Com isso, aquilo que parecia uma promessa: uma escola pública não plenamente financiada pelo Estado, revela sua verdadeira face. A escola pública no Brasil não é um projeto de inclusão educativo e social, como já destacava o político e educador Darcy Ribeiro. Com uma precarização generalizada, a educação formal apresenta todo ano resultados pífios quando os estudantes são submetidos às avaliações oficiais, pois as habilidades desejadas mesmo nos conhecimentos elementares da língua e da matemática são extremamente precárias. Ou seja, apenas uma parcela dos estudantes consegue bons resultados.<sup>10</sup>

A escassez financeira, física, material e estrutural é acompanhada por uma fragilidade cultural com estudantes alcançando o ensino médio, mas apresentando dificuldades de linguagem. A precariedade também se revela no desinteresse da maioria dos alunos e na pouca relevância que o ensino realizado tem para a maioria dos estudantes. Essa educação de má qualidade também se revela na ignorância que os estudantes portam quanto aos fundamentos históricos de sua formação como integrante de um espaço social, sua

---

<sup>10</sup> Esse quadro de precariedade e exclusão aumentou com a adoção do ensino remoto como resposta da SEE-MG ao isolamento social em 18 de março de 2020, imposto pelo governo do estado mineiro sob o pretexto da pandemia mundial da covid-19.

comunidade. As pedagogias mais inclusivas tentam resolver isso com pedagogias críticas onde se procura corrigir a prática de educação formal escolar equivocadamente chamada de “tradicional”, mas que no Brasil significava aquela metodologia de ensinar que Paulo Freire qualificou de “bancária”. Podemos chamar de educação informativa.

Todavia, justamente pela situação atual em que se apresenta a educação e a situação cultural e política dos estudantes, acredito que é oportuno promover um ensino de filosofia na escola pública. Contra o controle engendrado da educação maior (GALLO, 2012), devemos assumir a necessidade de desenvolver um ensino ativo dentro das escolas e introduzir nos estudantes o desejo de mudança, mas cientes que a filosofia que nos cabe, nessa escola de ensino básico, é uma filosofia marginal, uma atuação que não é tomada como central e relevante, por não ser plenamente bem-vinda nas escolas como antecipado anteriormente, pois nesse espaço público do Estado (mesmo uma escola particular explora a atividade por concessão do Estado), não somos tão bem aceitos quanto parece numa boa recepção social. É nesse sentido que penso em filosofia marginal, e por essa razão e igualmente devemos incorporar uma forma de resistência e militância. Nesse caso, essa militância se dá inicialmente por nossa resistência que luta também pela autonomia dos estudantes superando o controle, um posicionamento contrário à postura aristocrática e liberal do Gadamer. A escola de ensino básico, seja do Estado seja particular, não nos quer professores do ensino de filosofia no seu quadro de servidores e trabalhadores em educação. Outros conteúdos são mais celebrados pois considerados mais importantes, mais valorizados. A contextualização inicial desse segundo capítulo acerca das políticas públicas educacionais do panorama da escola de ensino básico, tem como finalidade ressaltar essa precariedade cultural e dizer que se faz oportuno o ensino de filosofia.

### 3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Em relação ao ensino, ou seja, a presença da filosofia nas escolas de educação básica, devemos nos ocupar do ensinar filosofia ou, mais precisamente, ensinar filosofar? Quando chegamos numa sala de aula observamos estudantes não habituados à leitura, uma maioria com defasagem no aprendizado e com grande dificuldade de entender um texto, e portadores da precariedade cultural, pois é tamanha a pobreza de linguagem, o vocabulário reduzido, a dificuldade de entendimento tal qual está escrito, que percebemos como a



hermenêutica pode igualmente se ocupar da tradição dessa linguagem e também contribuir com o ensino da filosofia. Não queremos dos estudantes a mesma dedicação do professor, nem mesmo formá-los filósofos profissionais, mas queremos minimizar essa carência nos apropriando de uma prática de leitura e de estudo como estimulado numa proposta ressaltada na hermenêutica filosófica de Gadamer.

Em um desenho e descrição de um mapa das condições atuais feito em 2004, *O ensino da filosofia do Brasil: um mapa das condições atuais*, fruto de uma pesquisa feita com a coordenação de Walter Omar Kohan, em atendimento a uma solicitação da UNESCO, mostra que a situação é caracterizada pela fragilidade. Na ocasião em que a pesquisa foi feita, a LDB no seu art 36, §1º, propunha uma modalidade de ensino que foi implementada pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais na modalidade transversal, o ensino transversal. O quadro geral mostra que, qualquer que seja a metodologia usada para o ensino da filosofia, essa prática tem acontecido no meio de uma oscilação entre o retorno recente da filosofia para o currículo básico da escola, conforme descreve Junot Cornélio Matos e o retorno da proibição explícita e implícita dos programas oficiais constatado por Erica Cristina Frau, entre a permissão autorizada e uma proibição disfarçada e até mesmo explicitada. No artigo *Filosofando sobre o ensino de filosofia*, Matos (2015) celebra, parcialmente, a chegada da filosofia às escolas, mas dado à natureza das escolas, o professor de filosofia chega praticamente desqualificado evidenciando sua formação pedagógica insuficiente, pois este professor de filosofia tende a ignorar o que de fato caracteriza a escola. O texto convida-nos a pensar a escola entendendo a mesma em todos os seus aspectos, mas pensando-a filosoficamente. O professor de filosofia deve se considerar convidado ao “diálogo”, pois pude perceber que aula é mais que conteúdo, competências e habilidades e escola é mais que aula. Nesse texto Matos traz uma contribuição interessante que alinha com a tese dessa dissertação:

Pensamos as existências como fenômenos que requerem a construção de sentidos, a ‘definição’ de um sendo que somente se constitui na coragem da busca. Perscrutamos, assim, a vida humana, na interação tecida e traduzida em linguagem, uma possibilidade de não tornar vão o distanciamento e a dor de não saber-se pronto. Assim, parece que podemos pisar num solo e arriscar algum dizer. Claro está que esse dizer não ignora seus labirintos e nem se arvora a conceber-se como verdadeiro. Contentar-nos-emos em pleitear sua validade.

Uma possibilidade que assumimos para pensar a filosofia é o lugar da construção do argumento, e, portanto, da palavra, do diálogo. Com isso

encaminhamos duas vias possíveis de discussão: a) a experiência do diálogo; b) o caminho da linguagem. (2015, p.378)

Simpatizamos com as intuições e linhas de raciocínios anotadas acima, pois a linguagem e o diálogo são os caminhos pelos quais se orienta a hermenêutica filosófica pensada nessa dissertação. Nesses tempos atuais, onde a diversidade é claramente a característica cultural e social prevalecente, cabe o diálogo e para tanto um adequado e melhor uso da linguagem.

Quando introduzida no Brasil, a filosofia e seu ensino sempre foram voltadas como ferramenta preparatória para outras disciplinas, ou ferramenta para acomodação social dentro das normas estabelecidas, sendo a sua própria natureza filosófica negligenciada e distorcida. Esse foi o uso da filosofia antes da experiência acadêmica feita pela USP a partir da década de 60 com a implantação da metodologia estrutural (MARGUTTI, 2014). Nos tempos que vão da colônia portuguesa à velha república, “O valor do ensino de filosofia parece nunca estar no próprio fazer filosófico, que inclui o aprendizado da construção coerente de raciocínios e o alargamento dos fundamentos que alimentam o conhecimento” (CARNEIRO, 2010, p. 97). A inclusão atual e as motivações “permanecem corrompendo seus conteúdos específicos [e] dentro da cultura nacional” a filosofia continua estranha e sem despertar interesse, pois, “a Filosofia [...] sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas...” (HORN, 2000, p.17).

Diferentemente da prática prevalecente, um caminho alternativo é o que propõe Horn ao dizer:

Torna-se fundamental pensar o ensino de filosofia a partir de seu próprio estatuto e de sua constituição histórica, visto que não é possível pensar, por exemplo, num programa de conteúdos que contemple toda a história da filosofia, com também não é possível imaginar temáticas soltas, sem um eixo articulador. Além disso, é importante considerar a pluralidade como elemento fundante da própria [...] constituição da filosofia. Ou seja, é a partir do conjunto de conceitos e concepções que o conteúdo filosófico vai se moldando e se configurando, fornecendo, assim, os elementos necessários para análise teórica e a compreensão do cotidiano vivenciado pelo aluno (2000, p.30)

Essa ansiedade de produzir um ensino com base no estatuto da própria filosofia é uma necessidade que se tornou mais sentida a partir de uma conscientização levemente progressista que esteve presente na LDB 9394/96. Passou-se, desde então, a cobrar mobilizações por parte de educadores e educadoras pela presença da filosofia no ensino

básico regular. E, observando as metodologias postas em prática, foi sendo percebida a necessidade de implementar práticas condizentes com a própria natureza da filosofia, liberando-a de pedagogias que querem apenas adequá-la às demandas do sistema.

Então, em 2008, com a Lei 11.684, o ensino da filosofia e da sociologia tornam-se obrigatórias como presença, ocupando tempo na grade das disciplinas do Ensino Médio das escolas do sistema brasileiro de educação. A filosofia foi estabelecida como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio a partir de 2008 e, desde então, essa realidade abriu ocasião para discutir a prática do ensino de Filosofia. Surgiram propostas pedagógicas, as mais variadas; desenvolveram-se didáticas filosóficas e, agora mais recentemente, a oportunidade de pensar filosoficamente o ensino de filosofia no Ensino Médio. Contudo, apesar da lei possibilitando a presença obrigatória da filosofia na grade curricular, Erica Cristina Frau diz que *É proibido filosofar no ensino médio*, uma proibição dissimulada, uma proibição tácita, típica da modernidade brasileira. Ela entende que o que o Estado brasileiro espera é que a filosofia cumpra um papel de ensinar cidadania aos estudantes adequando-os às demandas do sistema. Não se espera o “exercício de pensar, de pensar por si mesmo”, mas um ensino de acordo com os parâmetros, conduzido pela didática do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, e adequação às avaliações oficiais do tipo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. O Estado não quer filosofia, muito menos o ensino do filosofar. Na contramão dessa perspectiva, seguidora da pedagogia do conceito deleuziana, Frau (2018) chama o ensino oficial de “filosofia maior” e propõe resistência, propõe a “filosofia menor”, ou seja, a real, aquela feita a partir da natureza da própria filosofia.

Tanto é verdade essa “proibição”, ainda que velada, quase 10 anos depois, mais precisamente com a Lei 13.415 de 2017 que introduziu mudanças da Lei 9.394 de 1996, implementou a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em continuidade com as mudanças políticas acontecidas no país, como o *impeachment* de uma presidenta legitimamente eleita segundo as regras do jogo eleitoral, aumenta-se a pressão de setores conservadores e neoliberais para a retirada da sociologia e da filosofia do ensino básico. De fato, as disciplinas mencionadas deixam de serem obrigatórias. Após o golpe, já em 2016 torna-se evidente que a intenção real dos governos é, além de usar a escola pública de ensino básico para formação de mão de obra barata, promover a terceirização ou privatização mesmo, já em curso nesse momento em que acontece a defesa dessa dissertação (2021), pela implantação do trabalho remoto, em abril de 2020, período da nova pandemia e do isolamento

social em razão da quarentena. Antes desses fatos e paralelo à recente reforma do ensino médio, chegou no cenário político e educacional a proposta da “Escola sem partido” contrapondo-se à inclusão de temas que contemplem a diversidade política e de gênero. No ano de 2021 começa a implementação da reforma do ensino médio que retira do mesmo a obrigatoriedade das humanidades e projeta, a médio prazo, substituí-las por conteúdos técnicos e profissionalizantes. Acontece que com a BNCC, a filosofia será estrangulada para dar espaço para uma educação e escola totalmente voltadas para atendimento de setores que querem fazer da educação um negócio.<sup>11</sup> Como já amplamente constatado, a trajetória da filosofia na educação brasileira é marcada pela “complementaridade”, “exclusão”, “extinção”, seguidas vezes, e pelo “desprestígio”. Nesse contexto hostil, “o professor de Filosofia deve assumir para si a tarefa e a responsabilidade da permanência e êxito da Filosofia no Ensino Médio” (GALLINA, 2000, p. 45). Portanto, desde o ensino até o êxito pleno, seguimos como sugere o Gadamer quando descreve sua prática de pesquisa e de ensino: temos que continuar trabalhando (2008) ou, como diz o Gallo (2012), resistindo na medida do possível.

É sob essa política educacional que estão os professores e professoras de filosofia. Tendo que pensar e produzir nesse ambiente hostil, seja por causa das políticas educacionais, seja pelos responsáveis pela gestão das escolas públicas locais, que reproduzem as medidas contra uma formação de qualidade e, na maioria das vezes, não opõe resistência. De modo que a atuação docente, marcada pela quebra, pela precariedade, que vai desde o mau financiamento, segue tentando superar a resistência dos estudantes até uma educação meramente disciplinadora. Concomitante, nesse ínterim em curso, “a filosofia ainda não superou a condição de um humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na erudição livresca”, não obtendo ainda “a delimitação do seu *locus*” (HORN, 2000, p.19), pois acostumados a essa negação da oportunidade de ampliação do ensino além da atuação universitária, o filósofo que atua como licenciado pode se deixar levar por “uma lenta e gradual perda da capacidade de reflexão” (GALLINA, 2000, p.45).

Nesse panorama difícil, caracterizado por uma débil tradição no ensino da Filosofia no Ensino Médio, Silvio Gallo sugere nos voltarmos para a própria filosofia para pensar seu ensino e, para tanto, parte da tarefa de nos voltarmos filosoficamente para os 'quê',

---

11 O governo de Minas, conforme veiculado pelo jornal o Estado de Minas, anunciou em 28 de abril de 2020 o Projeto Somar que transfere 3 escolas públicas da Grande BH, para a gestão administrativa e pedagógica de iniciativa privada, inspirado em modelo internacional, sob o pretexto de reduzir a evasão escolar, melhorar desempenho e índice de aproveitamento, bem como implantar novas metodologias. Cf. [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/04/28/interna\\_gerais,1261089/escola-estadual-gestao-particular-estado-testa-nova-forma-de-parceria.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/04/28/interna_gerais,1261089/escola-estadual-gestao-particular-estado-testa-nova-forma-de-parceria.shtml)

os 'para quê' e os 'como' da prática que tem acontecido na nossa prática mais recente. É o que faz no texto *Críticas de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*. Vamos apresentar alguns desses “lugares-comuns”, ou seja, fórmulas repisadas ou clichês, que soam como preconceitos negativos em andamento acerca das práticas atualmente e tomados como pressupostos que fundamentam a desvalorização e consequente presença fragilizada do que tem sido a filosofia no ensino básico (GALLO; KOHAN; 2000, p. 183). Todavia o faremos numa ordem diferente da apresentada pelo texto citado, adequando-o à nossa necessidade.

1. “É importante defender espaços para a filosofia”, ou seja, a defesa corporativa para garantia de lugar e emprego. Gallo diz que não faz sentido esse tipo de defesa da filosofia, pois essa alegação corporativa “não garante a qualidade efetiva das aulas”, que deve ser antecedida de uma prévia reflexão do que é a filosofia (GALLO; KOHAN; 2000, p. 189). Nesse ponto discordamos totalmente do Gallo, visto que entendemos que o professor pode, se oportuno, lutar politicamente pelo seu espaço com outros colegas da docência da filosofia, e não ficar esperando que tudo fique perfeito. Ao mesmo tempo em que sugere que a “sociedade deve ser sensibilizada para a necessidade da Filosofia”, Gallo diz que “mais importante e urgente do que defender corporativamente [...] é buscar construir uma qualidade intrínseca para o ensino” (GALLO; KOHAN; 2000, p. 190) como se a qualidade fosse possível por si mesma e suficiente para garantir a presença da filosofia nas escolas. Ou seja, Gallo sugere que se espere indefinidamente para chegar-se à perfeição do que seja filosofia pensada pelos especialistas, para só então implementar a mesma nas escolas.

Recompondo o que foi defendido anteriormente, Gallo diz que precisamos “gerar acontecimentos. Usar nossas aulas como trincheiras, como espaços de resistência. Fazer da sala de aula, esse espaço de solidão, um agenciamento coletivo capaz de promover articulações,...” (2012, p.32). Porém, de modo muito contraditório e expressando uma postura conservadora e reacionária, Gallo diz que, uma militância do professor não acontecerá pelo seu engajamento político de luta em agitações e manifestações de rua, ou similar, mas por sua qualificada presença dentro das escolas. Para quem sugere resistência e militância como componentes da docência de professores de filosofia, essa proposta parece-me uma opção bastante conservadora pela omissão diante da necessidade da luta política coletiva em prol da valorização da atuação na docência da filosofia.

2. “A distinção entre professor de filosofia e filósofo” (GALLO, 2001), sugerindo que o professor não seria um filósofo, mas um reproduzidor do pensamento do filósofo. Dessa forma, promovendo uma “divisão do trabalho”, a qual é “altamente prejudicial para a própria filosofia”, além de criar uma distinção de qualidade entre a licenciatura e o bacharelado, gerando a ideia de que o professor não faz filosofia, meramente reproduzindo o que os pesquisadores pensam. Afirmar que o professor de filosofia não seja um filósofo é uma compreensão elitista degenerada acerca da atuação filosófica. Não é incomum essa postura ser encontrada nas universidades de graduação em filosofia, ou seja, acreditar que os professores de filosofia não sejam filósofos, mas apenas aqueles pertencentes ao clássico quadro europeu. O fato é que, o professor de filosofia envolto em seus pensamentos filosóficos, pedagógicos e didáticos é tão filósofo quanto o pesquisador acadêmico que não produz para si mesmo e deve publicitar sua produção.

3. “A filosofia é um saber sistemático”, sintético e totalizante, pressuposto que dá margem para a interdisciplinaridade e tira da filosofia “seu caráter crítico e criativo” (GALLO, 2001). Nesses tempos contemporâneos, podemos observar a decadência desse saber sistemático e totalizante ao se perceber que o pensamento possui muitos desdobramentos e “agenciamentos” diferenciados, tornando quase impossível uma abordagem total por parte do filósofo. Contudo, na sala de aula, em decorrência da necessidade de contextualização dos saberes filosóficos pelos estudantes, o professor desenvolve uma visão de totalidade e historicidade inevitáveis.

4. “A filosofia não serve para nada”. Esse lugar-comum justifica a inutilidade da filosofia numa sociedade do mercado e da tecnologia da informação e do seu mau uso, voltado para distração e entretenimento, mas que proporciona muito lucro às indústrias dessas tecnologias. Logo, se não serve para o mercado, não serve para nada. A questão da utilidade da filosofia realça a miopia cultural brasileira. É pior que mero pragmatismo, mas a sujeição ao servilismo manual e produtivo que esconde aos estudantes do ensino básico os fundamentos de sua formação cultural.

5. A distinção “entre filosofia e filosofar”. Este ponto discutiremos melhor adiante na próxima subdivisão desse capítulo. Esse pressuposto contribui para a fragilidade da presença da filosofia no ensino básico, mas podemos antecipar que o ensino de filosofia inclui o ensino do filosofar, o estímulo da autonomia intelectual. O que Kant propunha era o desenvolvimento da autonomia da razão para a realização da *Aufklärung*, porque via na

metodologia histórica ou no conhecimento histórico de filosofia um conhecimento racional e até certo ponto válido, mas nunca realizado como habilidade da invenção. Ou seja, ao falar de “invenção”, Kant estimula a criação autônoma decorrente da proposta de uma autonomia intelectual em vez de meramente repetir elaborações já realizadas por pensadores históricos. Gallo (2008) igualmente propõe um aprendizado ativo em que o trabalho do professor vai “além da explicação”, inspirado na proposta pedagógica de Jacques Rancière (2018). Pode-se dizer que essa metodologia de Rancière foi inspirada na ação pedagógica radical de Joseph Jacotot no início do século XIX. Uma prática pedagógica que radicalizou os princípios da revolução francesa.

Segundo Gallo e Kohan, esses lugares-comuns ou pressupostos, ainda atualmente abrigados no interior das academias de ensino superior de filosofia, prejudicam um pensamento melhor fundamentado para a atuação do filósofo como professor no ensino básico. Propõem uma nova postura. Todavia, é verdadeiro que tais pressupostos possuem uma certa validade quando sugerem concepções de filosofia ainda válidas. Os preconceitos não são apenas negativos, e podemos rever nesses, em particular, algo útil ao ensino de filosofia.

Vamos apresentar a seguir as didáticas pedagógicas, as filosóficas e a proposta hermenêutica para o ensino da filosofia no ensino médio.

### 3.2 A DISTINÇÃO ENTRE ENSINAR A FILOSOFAR E ENSINO DE FILOSOFIA

A distinção entre ensino de filosofia e o ensino do filosofar veio de Kant quando este elaborou a *Crítica da razão pura*. Tal distinção sofreu a crítica de Hegel, que transformada em polêmica persiste até os dias atuais, inclusive como fala para tentar desqualificar o ensino de filosofia especialmente no ensino básico, como vimos no item anterior. Vejamos o que é dito por Kant no capítulo III da parte II da *Crítica* onde trata da Doutrina transcendental do método:

Por *arquitectónica* (sic.) entendo a arte dos sistemas. Como a unidade sistemática é o que converte o conhecimento vulgar em ciência, isto é, transforma um simples agregado desses conhecimentos em sistema, a arquitectónica é, pois, a doutrina do que há de científico no nosso conhecimento em geral e pertence, assim, necessariamente, à metodologia. (KANT, 2008, p.657)

A polêmica começa quando Kant apresenta essa *arquitetônica* dos “conhecimentos em sistemas”, a qual reúne o conhecimento matemático (racional) e o conhecimento filosófico (por conceitos) em sua *Crítica da razão pura* e simboliza o ponto alto do racionalismo ocidental moderno. Sob esse conceito do conhecimento científico Kant entende “a arte dos sistemas” ou da “unidade sistemática” que “converte o conhecimento vulgar em ciência”, fazendo da arquitetônica “a doutrina do que há de científico no nosso conhecimento” e por isso mesmo “pertence, necessariamente, à metodologia” que trata de um campo de conhecimento marcado pela unidade dos sistemas obtido pela arquitetônica desses sistemas. O “sistema” a que se refere Kant é uma “unidade” que equivale à “forma de um todo”, fazendo desse todo um “sistema organizado”, onde razão envolve “fim e forma”.

Ou seja, nessa arquitetônica, Kant contempla o esquema de toda a filosofia da razão pura posta num sistema dado todo *a priori* por princípios que compõe uma unidade e, por isso, legisladora e imutável. Essa arquitetônica sistemática é a filosofia da razão pura que é a metafísica mesma e abarca todo conhecimento *a priori*. Segundo Kant, a metafísica é a ciência dessa razão pura, que é a própria filosofia. O que é possível agora é a crítica da razão porque necessariamente preliminar à metafísica e que isso constitui para nós a filosofia. Segundo ele, os nossos conhecimentos devem formar um sistema, pois só “deste modo podem apoiar e fomentar os fins essenciais da razão” (Kant, 2008, p.657).

Parece a mim evidente que Kant defende uma identificação da filosofia da razão pura com a ciência. Segundo ele, a filosofia deve ser dada *a priori* e uma ciência deve ser construída *a priori*, independente da experiência possuidora de uma unidade que componha um todo conjunto metafísico. Dentro dessa perspectiva, em relação à filosofia, e no que “respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar”. Para que seja racional é preciso, não a filosofia oriunda de fora da razão, a histórica, fruto de experiência, narração ou instrução, é preciso aprender a filosofar. A filosofia no entendimento de Kant é “o sistema de todo o conhecimento filosófico” (KANT, 2008, p.660).

Kant vê o filósofo como um arquétipo, “um mestre do ideal” que ainda não existe pois “não se encontra em parte alguma” (2008, p.662), mas ideal pelo qual se esforçava para alcançar segundo o modelo dessa razão. Pelo fato de que a razão aconteça onde estão os princípios essenciais e verdadeiros que possibilitam o conhecimento, e este só pode ser considerado como tal se for racional, “pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas” (KANT, 2008,



p.661), reservando à razão o direito de procurar seus próprios princípios, confirmando-os ou rejeitando-os. “Deve haver regras para tudo que pode cultivar o entendimento. É também muito útil abstraí-los para que o entendimento proceda não apenas mecanicamente, mas tenha consciência da regra que segue” (KANT, 2004, p.67). Parece-me que Kant entende que o filosofar equivale ao domínio da metodologia que segue os princípios da razão, e filosofia é um sistema filosófico parcial resultado desse filosofar.

Contudo, no mesmo texto não nos parece que Kant rejeite o conhecimento histórico subjetivamente considerado, e o único possível das muitas tentativas realizadas, embora defenda com energia a primazia do racional, ou seja o filosofar como fonte, mais de acordo com o sistema todo, pois o histórico, embora objetivamente racional, não é fruto da faculdade da invenção e sim de “razão alheia” ou imitação. Mas será que esse ideal é real? Parece que para Kant a filosofia é todo aquele sistema e ciência acima mencionados, e não os produtos históricos produzidos ao longo da história. Enquanto a faculdade de imitar que pode ser considerada propícia ao ensino da filosofia na educação básica, a faculdade de inventar é propícia à formação profissional no ensino superior. Não queremos fazer dos estudantes do ensino médio filósofos, mas que aprendam um pensar qualificado pelo exercício filosófico, que no meu entender não se desprende do ensino de filosofia que é sempre histórico.

Segundo José Benedito Almeida Júnior (2008, p.26), o posicionamento kantiano reconhece a possibilidade do ensino histórico da filosofia e seus sistemas, mas nega que isso somente seja filosofar. Todavia,

não percebemos uma dicotomia entre o ensinar a história da filosofia e o ensinar a pensar filosoficamente ou, simplesmente, filosofar nesses autores. Sob essa perspectiva, trata-se de partir de um conceito aceito como tradicional e das obras dos filósofos, não nos limitando à história”, mas usando-a como ‘referencial’ para “um pensamento autônomo e criativo (ALMEIDA JUNIOR, 2008, p.26).

Nessa perspectiva, o pensamento kantiano fundamenta o pensamento deleuziano, uma vez que ambos dizem que ensinar filosofia não é ensinar os sistemas filosóficos, mas ensinar a *pensar filosoficamente* (ALMEIDA JUNIOR, 2008). Uma pedagogia do conceito vai nos levar à relação entre a linguagem própria dos filósofos e ao campo conceitual no qual circule a análise dos conceitos que formam o todo sistematizado. O conceito seria então uma significação dentro do pensamento e dentro da linguagem, como um procedimento sintético (ALMEIDA JUNIOR, 2008, p.22-23).

Uma discussão mais ampla dessa perspectiva kantiana vem do professor e pesquisador em filosofia Rodrigo Pelloso Gelamo, que, ao discutir o papel do filósofo como professor desse conteúdo, discorre sobre essa polêmica em Kant e como ela será respondida em Hegel. Esta polêmica se insere naquela discussão entre o que significa *formação* (*Bildung*) no Iluminismo dos alemães. Kant propõe o filosofar a partir de uma “razão filosofante”, favorecendo a distinção entre a produção e a transmissão, pois a Filosofia seria um produto inacabado sob a ação do sujeito transcendental.

O que pode ser dito, a partir das obras que focam a educação e o papel da filosofia na maioria do homem, é que Kant desejava que se estabelecesse as “condições para se aprender a pensar corretamente”, (GELAMO, 2009, p.50) para que cada indivíduo de modo autônomo chegasse ao esclarecimento e à liberdade. O ensino do filosofar participaria da formação do sujeito. Gelamo diz, como já pudemos verificar, que Kant aposta na autonomia da razão que segue uma “metodologia” capaz de produzir a arquitetura da razão pura, para o bom uso da razão para o filosofar. O ensino de filosofia é criar as condições para aprender a pensar. A máxima do ensino de filosofia seria “criar condições que possibilitem a cada um cultivar o espírito, cultivar o pensamento e a capacidade reflexiva [isto é] a preparação crítica do sujeito” (ibidem, 2009, p.52). Já antecipando a polêmica que trataremos na sequência, Hegel discordou de Kant e diz que o filosofar não pode prescindir “dos conteúdos filosóficos” já que a transmissão se faz “do conteúdo universal da filosofia”, e ao conhecer o conteúdo aprende-se o filosofar.

Na perspectiva kantiana, a que modo se daria isso? Aqui cabe o pensamento kantiano acerca da educação. O seu texto *Sobre a pedagogia* tece várias considerações sobre a educação física, a educação prática, a educação das crianças e da juventude e de como deveria ser realizada pelas famílias e escola pública. Segundo Kant, o homem é único na criação, não podendo ser “verdadeiro homem” sozinho e necessitando da educação, algo que vai desde o cuidado com a infância evoluindo à “instrução com a formação” (KANT, 2004, p.11) e tal tarefa pertence a “outros homens”. Nessa formação entra o papel da filosofia, pois o homem precisa do conceito do qual seja seu fim para cumprir sua destinação. (ibidem, 2004, p.18). À arte da educação Kant nomeia pedagogia. *Formação* significaria, nesse contexto, educação disciplinar seguida da instrução onde não faltam as regras que conduzem o pensamento, a posse de uma metodologia. Para Kant, o esclarecimento e a liberdade estariam ligados ao uso privado e uso público da razão. (GELAMO, 2009). Essa preocupação estava nas

preocupações educacionais voltadas para a formação para aprender a pensar. Para Kant o homem precisaria ser humanizado para aprender a pensar, a fim de se tornar autonomamente esclarecido. Apesar de todo valor que Kant dá à educação e aos educadores, estes são orientados, na proposta kantiana, no sentido de qualificar o indivíduo a atuar por si só em favor de sua própria ilustração (ibidem, 2009).

Os textos de Kant com o uso crítico que faz da razão mostram-nos o porquê não se ensina a filosofia, pois “uma ênfase em seu conteúdo jamais criaria as condições para o aluno aprender a filosofar”, já que “a verdade filosófica não está dada mas precisa ser construída”. Fiel ao espírito moderno do esclarecimento, o que estava nas discussões daquele momento era “a formação [que] constitui o próprio filosofar” (ibidem, 2009, p.62). Essa preocupação kantiana estava associada à relação do cidadão entre a submissão às leis e a liberdade. Tal questão levava a sugestão kantiana quanto ao uso privado da razão e seu uso público. De posse do esclarecimento, o cidadão faria uso privado da razão e da maioria obtida sem problematizar as obrigações públicas e legais a cumprir. E, igualmente, contribuiria com o debate com suas ideias próprias no sentido de melhorar as instituições e buscar a verdade (GELAMO, 2009).

Isso, por sua vez, refletia o conflito das faculdades superiores contra as faculdades inferiores, pois para fazer correto uso da razão temos que aprender. Nessa relação prescrita nos seus termos pelo governo, à filosofia cabia tão somente o debate entre os pares das faculdades inferiores, e apenas aos eruditos das superiores era permitido a ingerência no governo. Kant reivindicava a liberdade às faculdades inferiores de aconselhar o governo e ensinar os cidadãos a filosofia com possibilidade de sabedoria e, por isso, apostava no uso crítico da razão pública (ibidem, 2009, p.60). Dessa distinção entre faculdade superior e faculdade inferior que vem a ideia de que o ensino de filosofia na escola básica é um ensino menor, como retratado pelo Gallo.

Nessa perspectiva e expectativa do Iluminismo alemão, Kant dava ao pedagogo o mesmo valor que ao filósofo. Este não existia de fato, sendo um ideal a ser perseguido pela prática do filosofar do profissional e presente no ensino do filosofar do pedagogo. O filósofo profissional seria um pedagogo, necessário e capaz de formar o cidadão para fazer bom uso livre da razão, liberto da tutela de alguém. Isso seria melhor que qualquer revolução dizia Kant, o qual produziu sua obra por volta do final do século XVIII, ocasião da Revolução francesa. Para o esclarecimento, o indivíduo deve fazer uso próprio e livre da razão segundo

as regras dessa razão, ou seja, com autonomia. Podemos observar que a importância da pedagogia na escola de ensino básico é moderna e kantiana.

Tendo em vista o exposto ao que era a expectativa kantiana, podemos entender porque Kant propõe o ensino do filosofar – uso crítico e livre da razão para a construção de um conhecimento racional próprio com validade científica, e não o ensino histórico de filosofia, isto é, conteúdos e busca de erudição. Kant não via possibilidade (de autonomia e conquista de liberdade) no ensino histórico que dependeria sempre de fonte externa à própria razão, mas não chegaria ao esclarecimento sempre associado no pensamento kantiano à autonomia e liberdade. Tudo indica que a abordagem histórica daquele período equivale ao historicismo que pretendia uma pesquisa neutra e objetiva dos fatos passados, desconsiderando o tempo decorrido entre os eventos e o tempo atual, transparecendo a ideia de que o pesquisador faz uma pesquisa isenta de preconceitos.

Passando às preocupações do Hegel com relação à educação e particularmente o ensino filosofia, em um dos “escritos menores e de circunstância” publicados entre 1808 e 1816 quando era reitor no Ginásio de Nuremberg, Hegel (1989, p.367) diz com relação aos objetos do ensino que “a exigência habitual num ensino introdutório da filosofia é que se deve começar pelo existente e, a partir daí, levar a consciência para mais alto, para o pensamento”. Nesse momento do texto, ele evidencia que sua abordagem é temática focalizando a moral, o direito e a religião num momento inicial e somente numa terceira etapa apresenta a “enciclopédia filosófica”. Uma proposta temática e propedêutica para moldar o comportamento social e moral da juventude. Quanto ao método ele diz que

segundo a mania moderna, sobretudo a pedagogia, não importa tanto instruir-se no conteúdo da filosofia quanto aprender a filosofar sem conteúdo; isto significa mais ou menos: é preciso viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc. [...] Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efectivamente se filosofa. [Assim] é de grande importância familiarizar-se com este conteúdo e acolher na própria cabeça tais pensamentos (HEGEL, 1989, p. 371).

Esse modo de desvincular o conteúdo da metodologia para usar bem a razão era expectativa comum naquele tempo e cultura. Segundo Gelamo, as orientações de Hegel vão na direção da formação cultural plena (*Bildung*) que não dispensa a disciplina aos estudos e a pró-atividade pessoal. Hegel quer uma filosofia total dos conteúdos filosóficos e que não

sejam separados do filosofar, pois não bastaria uma metodologia. Somente nestas observações iniciais percebe-se a afinidade de Gadamer com Hegel. Os conteúdos de filosofia promovem o exercício do pensamento e este, por sua vez, motiva o filosofar.

O ensino da filosofia que separa o conteúdo da forma de filosofar leva o aluno ao erro, por diferenciar algo que não pode ser diferenciado na filosofia: o filosofar de seu conteúdo. Ou seja, para Hegel, não se pode fazer uma separação entre pensar filosoficamente e o pensar os conteúdos filosóficos, os quais dão condições para o filosofar: filosofar é filosofar com conteúdos (GELAMO, 2009, p. 73)

Na perspectiva de Hegel, separar o uso da razão dos conteúdos históricos “não seria nada útil”. Essa prática, que pode ser observada na prática da pedagogia moderna que segue a formalidade metodológica kantiana e no exemplo hegeliano se assemelha ao viajar sem ir às outras cidades e outros países. O conteúdo é tão necessário quanto o método, pois ambos se complementam (GELAMO, 2009, p.74). Parte do sucesso do conhecimento filosófico requer uma imersão numa metodologia associada ao conteúdo relacionado para chegar ao que se busca no ensino do filosofar. Conteúdo e metodologia são “elementos fundamentais” do ensino/aprendizado da filosofia. Esclarecendo um pouco mais, Almeida Junior (2008, p.26) comenta que, seja antiga ou moderna, Hegel também quer atenção aos “princípios propostos pelas filosofias” presentes nos seus conteúdos. Na atenção ao que é filosófico cabe atenção ao que é histórico, não sendo isso secundário.

Hegel diz que “o estudo filosófico seja em si e para si um fazer por si mesmo, é igualmente uma *aprendizagem* – a aprendizagem de uma ciência *já existente*, formada” (2018, p. 373). Gelamo completa sua tese ao dizer que os elementos, conteúdo e metodologia dependeriam da mediação do professor que cuidaria da conservação e transmissão à posteridade daqueles saberes e verdades produzidos pela filosofia. Mediação que aconteceria simultânea à interpretação da letra, pois o professor superou a dicotomia entre conteúdo e método, entre teoria e prática. O professor é figura central nessa mediação entre o saber instituído e o saber a ser construído pelo estudante. Nessa perspectiva, o autodidatismo aproxima-se da impossibilidade, pois “aprender é aprender com alguém” (ibidem, 2009, p.79).

Segundo a contribuição de Lidia Rodrigo, essa polêmica decorreria de uma leitura superficial de Kant que nos levou a um falso dilema: tese de que é possível substituir o estudo da história da filosofia, abandonando-a plenamente pelo “desenvolvimento” de habilidades

para pensar. Uma leitura atenta de Kant não dissociaria o filosofar da tradição filosófica, pois o próprio Kant elabora sua crítica em face da tradição e história que o antecedem. Até mesmo um pensador original não pode prescindir “das doutrinas filosóficas já elaboradas”. Não foi esse o procedimento de Kant ao responder ao “racionalismo dogmático” e ao “empirismo inglês”? Ele respondeu a filosofias dentro da tradição filosófica (RODRIGO, 2009, p.48). Se adotarmos a dissociação kantiana entre filosofia como passividade e imitação e a filosofia enquanto atividade racional e inventiva, não imputaremos a Kant a “paternidade” desse dilema entre filosofia e filosofar, diz a professora Lidia. Desejando superar esse dilema, a professora diz que “o diálogo crítico com a tradição constitui uma das formas de filosofar-se (*sic*) na contemporaneidade”, pois “a história da filosofia não é mero acessório, mas algo substancial ao exercício do filosofar[...]”(RODRIGO, 2009, p.49). Kant não teria promovido uma dicotomia, mas um arranjo onde a filosofia seria um todo que abarca o filosofar e seu resultado, os sistemas filosóficos e históricos. Mas, a leitura da arquitetônica da razão pura me diz o contrário, Kant promoveu uma dicotomia entre ensino de filosofia (história da filosofia) e o ensino do filosofar.

Silvio Gallo (2000), distanciando-se de Lidia Rodrigo, que tentou uma correção acerca desse dilema como exposto acima, diz se aproximar da proposta do Hegel: o produto leva consigo a prática. No entanto, indo além de Gallo e Rodrigo e seguindo Gadamer, podemos dizer que, se Hegel tem razão, em verdade é mais apropriado dizer que o produto da tradição, a filosofia, leva consigo os elementos constituintes da prática. Ou seja, é o produto, marcado profundamente pela linguagem, que leva à prática; a filosofia já inclui o filosofar que lhe é próprio, mas não descarta da filosofia os resultados históricos que continuam valendo e atuando.

Acredito que Kant de fato realiza uma distinção entre o filosofar, que depende da apreensão dos princípios da razão pura e para tanto desenvolve necessariamente uma metodologia, e o aprendizado da filosofia, que para ele é impossível, porque esta se refere a toda aquela arquitetônica, pois, historicamente, só se pode aprender sistemas parciais. O problema que Gadamer (2014) viu em Kant foi o fato de estabelecer como conhecimento racional aquele que é obtido pela matemática e tomar este como modelo para as ciências do espírito. Contudo, algo que podemos falar é que a metodologia proposta por Kant não se separa dos princípios da razão que tornam possível o desenvolvimento da filosofia.

### 3.3 AS METODOLOGIAS E UMA PROPOSTA A PARTIR DA FILOSOFIA MESMA

A pedagogia que conhecemos no Brasil se insere no contexto dessa política pública educacional excludente porque está voltada exclusivamente para manutenção do *status quo* social, caracterizado pelos privilégios das oligarquias que controlam o país desde a colônia. No que diz respeito à educação, no Brasil temos duas grandes correntes de atuação pedagógica: uma conservadora, presente nos documentos oficiais e alinhada com a prática educacional, chamada erroneamente de “tradicional”, e outra crítica inspirada sobretudo em Gramsci e Paulo Freire que procura resolver as carências e contradições do ensino realizado nos estabelecimentos públicos. Ambas são de origem e metodologia modernas.

O ensino escolar no Brasil se faz assim: as professoras e professores, após obtenção de uma licenciatura, quando adquirem e acumulam informações acerca do conteúdo, vão à sala de aula, transmitem tais informações<sup>12</sup> por reprodução no quadro-negro e os alunos se ocupam de anotá-las, após, os docentes explicam o sentido dessas anotações. Nesse momento, os professores e professoras esperam que os estudantes escutem em silêncio. É o momento da aula expositiva, a transmissão do saber. Durante e após esses encontros o que se espera é que os estudantes memorizem tais informações e reproduzam em atividades avaliativas e provas as mesmas informações ou, no máximo, informações que não destoem tanto do que foi passado pelo docente. É esse procedimento didático que é chamado de tradicional, popularmente conhecido “cuspe e giz”. É essa a educação “bancária” nos termos usados por Paulo Freire. Tal metodologia tem sua inspiração na pedagogia moderna que se desenvolveu com o surgimento da escola pública de massa. Na educação das escolas públicas do Brasil, com rara e alguma exceção, não se faz a produção ou nem mesmo a aquisição ativa de conhecimento. Prevalece um aprendizado passivo, quando esse aprendizado existe.

A pedagogia como uma ciência da educação é um produto moderno. Essa modernidade tinha a pretensão de educar a todos para a novidade que pretendia ser a vida humana sob a hegemonia do iluminismo, da ciência, da economia liberal, dentro do otimismo moderno contrário à era das trevas. Dentro do modo moderno de fazer ciência, os conhecimentos foram especializados e compartimentados. A ciência da educação, a pedagogia, passa a propor o método e a didática a partir de teorias separadas dos conteúdos, e até mesmo determinando o conteúdo a ser transmitido, pois tal pedagogia é do sistema e para

---

12 Não é sem razão que Kant diz que o professor é um *informer* no original alemão, conforme nota do tradutor na página 30 do seu texto *Sobre a pedagogia* quando distingue o mestre do governante.

o sistema, modo idealizado e inspirado pelo iluminismo. Sob essa orientação pedagógica, o ensino de filosofia passa a apoiar-se nessa mesma teoria, ou seja, dispensa-se a experiência filosófica que ofereça suporte e se faz aposta numa metodologia de inspiração científica. A filosofia é mero conteúdo apresentado objetivamente na grade que serve ao projeto pedagógico da escola e da secretaria de Estado e do Ministério da Educação e Cultura – MEC, a filosofia maior.

É evidente a proximidade entre o ideal de educação moderno como proposto pelo Kant, lembrando que este era entusiasta da pedagogia e sua educação moderna e o modelo de educação que foi implantado no Brasil. Mas, diferentemente de outros países modernos, esse modelo foi sendo implantado mais por força da economia capitalista que exercia pressão para a modernização do mercado e da produção internos e exigia a alfabetização da população, abundante na oferta de mão de obra barata necessária às indústrias. Tal pressão resultou nos acordos MEC-USAID da década de 60.

Uma metodologia que pode ser tomada como exemplo do que foi dito acima é exposta no texto *Ensino de filosofia no ensino médio* de Evandro Ghedin. O que caracteriza essa orientação é a sugestão metodológica divorciada do ensino de uma filosofia que leve em conta a natureza e conteúdos filosóficos próprios desse modo de conhecer. A filosofia, nesse caso, é apresentada compartimentada sem um lastro teórico de melhor fundamento. É como um conteúdo visto sob o pretexto dessa epistemologia inspirada na pedagogia. A ação do professor é proposta como “epistemologia do filosofar”, algo que nos lembra a proposta kantiana, uma “epistemologia do processo de ensino e aprendizagem” e uma “epistemologia” da prática voltada para a pesquisa e escrita. (GHEDIN, 2009, p.26). Apesar de toda a tentativa de produzir uma relação e coesão, percebe-se uma ênfase e preocupação metodológicas subjugadas à essa pedagogia moderna. Algo que parece ligar-se à sugestão kantiana de instrumentalizar a razão separada dos conteúdos filosóficos: o filosofar sem história da filosofia, isto é, sem remeter aos conteúdos numa abordagem histórica objetiva. Lá os conteúdos serviam ao esclarecimento e autonomia, aqui referidos como crítica e cidadania.

No texto do Ghedin a filosofia é uma miscelânea de generalidades dos conceitos popularizados acerca da filosofia e adotados nas publicações introdutórias da mesma. Ghedin chama essas generalidades de ‘dimensões’ do filosofar. Não propõe ensino de filosofia, pois não se prende a nenhuma e nem mesmo a uma abordagem orientada pela história da filosofia, mas a uma genérica “epistemologia do filosofar”. E, a despeito de ser um texto que proponha



o desenvolvimento do “filosofar”, não tem a presença do Kant nas referências. Uma epistemologia que ele faz depender plenamente de uma didática pedagógica ou processo metodológico que conduza à construção de um pensar crítico sem rupturas institucionais, mas com ajustes dos estudantes ao sistema e tenta promover nos estudantes o desejo de remendar esse sistema social. Tais pedagogias são sempre alinhavadas com a implementação das orientações pedagógicas de mudar para não mudar, oriundas do Estado. Além disso, apesar de conter a presença do Gadamer nas referências, não explora seu conceito de hermenêutica no texto mesmo quando propõe o ensino mediado pela interpretação e leitura e escrita de textos.

Porém, indo num caminho oposto e contrário dessas práticas como apontadas em propostas como as pedagógicas, torna-se fundamental pensar o ensino da Filosofia a partir do seu “próprio estatuto”, como diz Horn, pois “é a partir do conjunto de conceitos e concepções” que a Filosofia vai “se moldando e se configurando” e nos qualificando para a contemplação e compreensão do cotidiano (HORN, 2000, p.30). Todavia, foi somente após a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB, ainda misturada em meio às metodologias pedagógicas, que começaram a surgir as didáticas filosóficas pensadas a partir da Filosofia. É o caso da proposta de Lidia Rodrigo, já mencionada anteriormente. Nessa hipótese estamos de acordo com Silvio Gallo em repensar o sentido atual do ensino da Filosofia: a questão “é uma questão filosófica e não meramente pedagógica e deve, portanto, ser enfrentada como tal” (GALLO; KOHAN; 2000, p. 190). Foi o que o professor de filosofia Silvio Gallo desenvolveu ao longo dos anos: uma proposta metodológica firmada na natureza da filosofia e retratada na “pedagogia do conceito” de Deleuze e Guattari.

Essa pedagogia do conceito nos parece uma metodologia feita a partir de uma filosofia do *devenir* em curso no “plano de imanência”, um conceito deleuziano. A natureza da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que foi conceituada na obra *O que é a Filosofia?*, nos apresenta os conceitos de filosofia, de conceito, de plano de imanência e a relação da filosofia com as forças do caos. A filosofia deleuziana lembra uma reedição contemporânea do conceito do *devenir* de Heráclito combinado com o relativismo de Protágoras. Após dizer acerca da filosofia como “um construtivismo”, Deleuze e Gattari (2016, p. 47-49) diz que tal construção possui dois “aspectos”: “criar conceitos e traçar um plano”. Esse segundo aspecto é o plano de imanência que “não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no

pensamento...”. Tal plano não se refere a um método, mas a uma imagem que compreende “planos de imanência variados” parecendo equivaler a toda filosofia criada por qualquer pensador.

A obra do Gallo apoia-se na filosofia deleuziana. Desse modo, dentre os textos publicados ao longo de vários anos, desde meados da década de 90, figura um dos primeiros, o “*Filosofia no ensino médio*”, que já discutimos em parte, onde o filósofo e pesquisador apresenta o terreno minado da pesquisa em ensino de filosofia no Brasil. Segundo sua proposta, a pedagogia do conceito teria seu desenrolar metodológico em uma prática focada na ideia deleuze-guattariana de filosofia como criação ou invenção de conceito. Gallo constrói uma obra que chega ao seu ponto alto em *Metodologia do ensino de filosofia*, uma aplicação ou desenvolvimento do conceito de “pedagogia do conceito” inventado por Deleuze e Guattari, onde Gallo faz equivaler ao deslocamento conceitual desenvolvido por ele como “experiência do pensamento”. Gallo define essa obra deleuziana como “um ensaio em torno dessa definição, a explicitação do sentido de conceito (*sophia*) e de amizade (*philia*) [...] a própria construção do conceito de filosofia” (Gallo, 2008, p.34). Gallo equivale conceito a saber ou sabedoria. Ele mesmo diz que o saber é conceito no vocabulário deleuziano.

Ainda no começo de sua trajetória de pesquisador do ensino de filosofia, Gallo prefaciou, em 2009, o texto da Lidia Maria Rodrigo que teve o pioneirismo de propor a primeira didática para o ensino de filosofia no ensino médio com a ideia de que uma metodologia para esse conteúdo da grade de disciplina deve apoiar-se inteiramente na natureza da própria filosofia abandonando-se a pedagogia oficial como orientação teórica. Ambos pesquisadores enfrentam os desafios de ensinar filosofia no ensino médio do Brasil. O grande desafio é “inventar” algo que faça sentido para o estudante do ensino médio para consolidar a presença obrigatória da disciplina na grade curricular.

Voltando ao fundamento deleuziano do Gallo, em *Deleuze e Educação* de 2008, Gallo aborda a formação, o método e a ideia de filosofia de Deleuze. Para Deleuze e Guattari, o cerne da filosofia está no conceito e,

para eles, a criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção no mundo, ela é a própria criação de um mundo. Assim, criar conceito é uma forma de transformar o mundo [e, também dizem que] o conceito é imanente à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível (GALLO, 2008, p.35).

Tais ideias se assemelham à história efetiva de Gadamer e a ideia hermenêutica de que a compreensão é inerente ao ser porque participa da ontologia da existência.

Gallo atribui muita importância ao conceito, em sua prática diz que a história da filosofia nunca deu atenção a esse problema, nunca fez um esforço para a “conceituação do conceito” e se tornou necessário saber o que ele é. Caracterizando o conceito, Gallo diz o seguinte:

[...] Todo conceito é necessariamente assinado; [...] todo conceito é uma multiplicidade, não há conceito simples; [...] todo conceito é criado a partir de problemas, [pois] um conceito nunca é criado do nada; todo conceito tem uma história; todo conceito é uma heterogênese [com] respostas possíveis a problemas possíveis num determinado mundo vivido [num] horizonte de eventos; todo conceito é um *incorporal* [por que é] sempre, um *acontecimento*, [...] nunca é a coisa-mesma [mas] sempre *devenir* (GALLO, 2008, p.439-41)

Por essa sua natureza “incorporal”, “absoluta e relativo” [...] “um filósofo não para de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los...” Nessa linha de interpretação, Gallo completa dizendo que “há, portanto, um estatuto pedagógico do conceito, que delimita as possibilidades de sua criação [...]”. Por essa sua natureza assim retratada por Deleuze e Guattari e assumida por Gallo, questionamos se esse tipo de ensino é interessante e possível a estudantes do ensino médio. Se esses pensadores dão tanta autonomia ao conceito, qual é a possibilidade de sua elaboração pelo estudante do ensino básico? Em que medida o sucesso desse ensino tem dependência de sua relação com o cotidiano dos estudantes? O que seria o “sucesso” no ensino de filosofia? São os estudantes que devem ditar o programa, as secretarias de estado de educação ou o docente?

O livro “*Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio*”, de Silvio Gallo inicia com um retrospecto da experiência na docência de filosofia desse professor no ensino básico e no ensino superior, apresentando na sequência das divisões do texto o quadro contemporâneo atual do ensino nas escolas públicas. Em seguida, retoma o conceito deleuzeano de filosofia como criação de conceito a partir de problemas, definindo essa “criação” como a experiência do pensamento. Nessa metodologia apresentada, a problemática tem aparência de atualidade, mas nos parece uma reapresentação temática em suas variações acontecidas no decorrer da história da filosofia, e porque muito dessa filosofia é uma abordagem histórica. Esse método é chamado “regressivo”, mas assim mesmo situa-se como uma proposta de uma metodologia “aberta”. Pode-se ver na metodologia desse

pensador a prática pedagógica como uma variação da proposta deleuziana. Entretanto, fugindo de um tradicionalismo inflexível, propõe uma abordagem estimulada pelos problemas atuais, a problematização é posta como ponto de partida, pois na visão deleuzeana a filosofia ocupa-se da solução de problemas, em uma metodologia do devir, quando chega-se ao ponto alto da obra que é a proposta da “oficina de conceitos” em quatro passos:

- *a sensibilização* voltada para os estudantes partindo dos interesses dos mesmos, normalmente usando como iscas recursos didáticos ligados a uma *problematização* para chegar a apresentação do tema. Notamos aqui uma semelhança com o que é proposto nos livros didáticos com sua abordagem temática. Mas Gallo nega que faça uso de uma “pedagogia do problema”, embora nos pareça o contrário.
- procede-se *a investigação*, o momento de revisitar a história da filosofia como a fonte de recurso para a solução dos problemas. É o que Gallo chama de “método regressivo”: volta ao problema do filósofo.
- Por fim *a conceituação*, a recriação de conceitos, já que os alunos terão de fazer aquilo que os filósofos fizeram: criar conceitos.

Como já foi dito, a obra que tenta transformar a pedagogia do conceito em uma metodologia é justamente o ponto alto do esforço intelectual de Silvio Gallo. Antes de prosseguir e esboçar uma resposta à questão colocada, é importante voltar um pouco e discutir os “como” da filosofia no ensino médio brasileiro. Três são as formas dominantes de prática de ensino: 1. Um ensino baseado na história da filosofia, seja focada nos filósofos ou nos temas produzidos até hoje, sendo marcante a ausência brasileira, tanto dos pensadores nacionais, quer sejam os que tenha publicado textos, sejam os que façam uso da estrutura acadêmica, quanto pela ausência dos pensadores que abordam problemáticas brasileiras. Tal enfoque também pode ser chamado “enciclopédico” e não tendo relação direta com o cotidiano do estudante; 2. Um ensino baseado em problemas filosóficos, “problemáticas tipicamente filosóficas” ou problemas de interesse dos jovens; 3. Um ensino de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas, que é inspirado na proposta kantiana centrada no filosofar, como já discutido acima. Esta última principalmente serve de pretexto às pedagogias modernas ou críticas que pretendem desenvolver a autonomia cidadã dos estudantes. Ainda

segundo Gallo, nessas práticas pode-se adotar uma postura doutrinária ou uma postura eclética, ou uma postura mais aberta acrescentando outras categorias.

Ao seu modo, não é uma filosofia contrária a uma abordagem que leva em conta a história construída pela filosofia como a que é a do tipo gadameriana, e por essa razão não consegue fugir da terminologia tradicional e de sua dependência da tradição filosófica, e por isso mesmo, legítima em sua existência, pois a contradição e a contrariedade são próprias da natureza humana justamente por sua finitude e limitação. Deleuze conceitua em círculos numa reposição constante e permanente dos mesmos termos que significam e logo em seguida deixam de significar, indo do ser ao não ser, saindo do lugar para retornar ao mesmo.

Segundo a compreensão de Almeida Junior (2008), o conceito tomado como o problema central da filosofia cabe algumas observações. Na obra de Deleuze e Guattari, a criação de conceitos é o que caracteriza propriamente o trabalho filosófico. Desse modo, mais que apresentar os conceitos, o professor deve estabelecer a relação do conceito com o todo de sua formação. Mas, qual a relação dos conceitos com a realidade das coisas? Primeiro, os conceitos são criação dos filósofos, mas não cabe transformá-los em imperativos universais. Segundo, a docência deve auxiliar o educando na “interpretação da realidade a qual vive”, por isso é importante não só pesquisar o texto, mas também sua “realidade imediata” e disso são participantes o professor e os estudantes. É nesse sentido que a docência em filosofia é “uma experiência filosófica” tanto para o professor quanto para o estudante (ALMEIDA JUNIOR, 2008, p.24).

Adiantando a contribuição da Gabriela Miranda Zabeu, cuja análise faremos ainda de forma mais consistente, considerando o modo hermenêutico de elaborar uma metodologia do ensino de filosofia, o problema não é a ‘autonomia’ do indivíduo, mas sua capacidade dialógica com os outros e com a tradição, pois o diálogo é fundamental para a “apropriação dos conceitos” (2018, p.99) e, por isso em sua 'oficina de conceitos' Gallo não trata explicitamente da questão dialógica, que é a essência do método hermenêutico por excelência para o ensino de filosofia. Gallo propõe uma ação do “professor como mediador da relação dos educandos com os conceitos, sem dar a devida atenção à dimensão intersubjetiva e comunitária, própria do processo de constituição do entendimento e do saber”. Ensino de filosofia não é problema de método, mas de “formação humana”. Gallo coloca dessa maneira, mas não enfatiza o diálogo como a essência da experiência filosófica, indo assim na direção da metodologia da pedagógica moderna.

Todavia observemos que em um outro determinado ponto sutilmente acontece uma recomendação hermenêutica. Nosso filósofo deleuzeano do ensino de filosofia diz: “Há algumas coisas das quais não podemos abrir mão: o contato com textos dos próprios filósofos, a leitura desses textos, a busca pelos conceitos criados pelos filósofos e presentes no texto; [...] Como fará isso, [...] fica a critério do professor, ...” (GALLO, 2012, p.114). Nesse ponto temos um momento em comum: o texto como um fundamento do qual não podemos fugir, por que se a criação de conceitos é uma criação regressiva à tradição filosófica, a filosofia como um todo não pode se desprender dessa tradição. Por mais que Deleuze proponha uma multiplicidade para o conceito, ainda assim é uma multiplicidade que possui limites. Se a filosofia tem um plano de imanência, esse plano se configura concretamente nos textos filosóficos deixados aos discípulos pelos mestres do pensamento. Se queremos que os estudantes aprendam filosofia, eles devem ser conduzidos ao pensamento na mediação proporcionada pelos textos filosóficos. Uma pequena diferença é que Gadamer fala de uma história que produz efeitos, sendo esta que nos alcança e nela vivemos, então não se trata de uma regressão ao passado mas sua atualização uma vez que na compreensão gadameriana a história continua produzindo efeitos, ou seja, continua acontecendo.

Como mencionado anteriormente, Gallo também se inspira em Rancière para propor uma metodologia que vá além da explicação. Ou seja, ao invés de o professor ser aquele que fala tudo ao estudante, aquele deve conduzir este no processo de construir seu conhecimento. Essa proposta pedagógica é baseada na experiência de Joseph Jacotot, pedagogo francês do início do século XIX. Aconteceu que na revolução francesa, o pedagogo realizou em sua ação aquilo que defendia Kant ao fazer do mesmo o responsável pela implementação da revolução, um “paradigma filosófico e o agente prático” da nova sociedade e dos novos cidadãos. Foi nesse tempo “que Jacotot fez escutar [...] sua nota absolutamente dissonante. (Rancière, 2018, p.11). O método de Jacotot não sobreviveu, mas o que ele propõe: a emancipação intelectual de todos ainda é válida. Essa emancipação não depende unicamente desse racionalismo pedagógico à francesa levado ao extremo, mas é um objetivo que nos motiva.

Portanto, “a lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter”, diz Rancière (2018, p.21). A pedagogia predominante à época de Jacotot não permite que o estudante compreenda por si só, pois “antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia”, num

mundo dividido entre sábios e ignorantes. Uma pedagogia que divide as inteligências em duas, procedendo por método, “do simples ao complexo, da parte ao todo”. Mas a explicação é um “princípio do embrutecimento” (Rancière, 2018, p.24). A hermenêutica filosófica, com sua ênfase no educar, é educar-se centrado no diálogo que busca o acordo, é algo que se abre a essa possibilidade de emancipação. A práxis gadameriana e hermenêutica também deseja a autonomia subjetiva do indivíduo pensante, com a diferença que não adota uma postura tão radical em distinguir a filosofia e seu ensino e o ensino do filosofar. A hermenêutica filosófica é posta aqui como uma metodologia capaz de romper com essa pedagogia neoliberal por uma pedagogia realmente inclusiva e libertadora.

### 3.4 UMA METODOLOGIA HERMENÊUTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Como a hermenêutica pode de fato contribuir para o ensino de filosofia, tanto como base teórica, quanto em sua prática? Ao desenvolver sua teoria, Gadamer identifica a hermenêutica como prática, uma arte, um fazer que visa compreender o outro e comunicar-se. Como uma metodologia que supera o cientificismo moderno ou a mera aplicação de princípios e técnicas de interpretação.

A partir da reflexão de Gadamer, Gabriela Miranda Zabeu apresenta uma tese que responde essa questão. Pensa a formação filosófica em relação à constituição humana, evitando respostas substanciais e cientificistas. Essas teses modernas não vinculam “a autocompreensão e a compreensão do outro”, nem a hermenêutica com a aprendizagem. A tese da professora Zabeu compreende que o ensino da filosofia não pode eliminar o diálogo – dimensão da “relação ética e política com o outro” [e] “fundamental na constituição humana”. Isso por que a prática moderna é autoritária, expositiva, espera um objeto passivo. Mas, a filosofia deve fazer justamente “mediação” entre as diferentes “dimensões e áreas do conhecimento humano e suas linguagens”, fornecendo base ontológica e conceitual ao pensamento. A formação filosófica hermenêutica implica orientação da aprendizagem imanente à vida, ao mundo e a historicidade do *dever* humano num “processo de autoconstituição” (2018, p.17-18).

Na sua tese, Zabeu desenvolve uma “ontologia hermenêutica” para responder a questão de como Gadamer compreende o humano e seu processo de autoconstituição. A partir dessa base ontológica, que por sua vez fundamenta-se também em Heidegger, ela apresenta a

“racionalidade hermenêutica” e, na sequência, uma “estrutura de orientação” para a *práxis* filosófica hermenêutica nas escolas e na prática do professor de filosofia que devem ser voltadas para uma “formação filosófica plural e inclusiva” (2018, p.18).

A ampliação da compreensão humana possibilitando ao educando o entendimento depende do aprendizado das “coisas com ‘novos olhos’”. E, segundo Gadamer, é a pergunta que abre o diálogo<sup>13</sup>, tendo um sentido cuja adequação da resposta orienta-se pelo sentido da pergunta. Compreender a pergunta é fundamental para o diálogo e para o entendimento, seja do texto, da obra ou outro ser humano, introduzindo uma certa abertura e perspectiva no interrogado, abertura esta que nos predispõe ao diálogo. “O que se busca não é o debate de conhecimento objetivado, mas questões relevantes que nos interpelem e abra-nos às possibilidades de respostas” (ZABEU, 2018, p.111). Toda proposta metodológica da professora Zabeu está centrada na prática de um diálogo hermenêutico que ela coloca como o *medium* do filosofar e, segundo Gadamer, esse *medium* é a linguagem.

Nesse capítulo metodológico, a professora Zabeu apresenta alguns apontamentos preliminares, seguidas na segunda parte do modo de trabalho hermenêutico, desenvolvendo o trabalho de experiência hermenêutica e reflexão filosófica e a relação entre essas duas dimensões da existência humana. Ela inclusive dedica a quarta parte do segundo capítulo de sua tese para delinear as atitudes dialógicas necessárias ao professor para o desenvolvimento dessa prática. Na quinta parte do segundo capítulo, trata da autoavaliação e da avaliação dos educandos e, finalmente, o lugar da pluralidade e sua relação com a temporalidade. É quando então a professora dá lugar ao diálogo hermenêutico na experiência do filosofar.

Gadamer nos esclarece o conceito de diálogo:

O que é um diálogo? Certamente pensamos em um processo entre seres humanos, o que apesar de toda extensão e infinitude potencial possui uma unidade e harmonia próprias. Um diálogo acontece quando deixou algo dentro de nós. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde o diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou. Assim, o diálogo encontra-se em vizinhança particular com a amizade. (2000, p.134)

Defensor da tradição e de sua autoridade, Gadamer realiza uma prática de diálogo no qual o professor tem algo a dizer na busca do que quer se mostrar, a coisa mesma

---

13 O uso do diálogo pela Hermenêutica não pretende advogar uma exclusividade, pois existem outras metodologias que fazem uso do diálogo. Certamente nas aulas da professora Zabeu o diálogo tem uma presença marcante.



percebido no acordo, cabendo ao professor elaborar conceitualmente de modo a contribuir nessa construção. O diálogo dá oportunidade à fala do outro mas não precisa se submeter passivamente à fala do outro, pois o professor tem o dever de operar a correção não só dos próprios preconceitos como daqueles dos estudantes que com ele aprende. Ou seja, o método hermenêutico é dialógico, e é isso que possibilita o exercício filosófico que promove o educar-se ao educando, na compreensão da professora Zabeu. O que é proposto no segundo capítulo da tese da professora Zabeu é “uma espécie de ‘método’, embora não metódico, isto é, o modo de trabalho hermenêutico”. Método, num “sentido mais amplo”, seria um embasamento teórico que orienta a prática pedagógica sem decair no idealismo ou naturalismo próprios do método científico” (2018, p.19). Um método que faça jus à racionalidade hermenêutica, [...] que apareça como um modelo estrutural. Nessa estrutura, o princípio básico para uma formação filosófica hermenêutica é o diálogo, o qual permanece constantemente aberto, pois “a arte de compreender e tornar compreensível, o diálogo hermenêutico, é a disposição fundamental para filosofar” (ZABEU, 2018, p.26-27).

A concepção de ensino de filosofia correspondente à racionalidade hermenêutica segue a proposta gadameriana de que educação é educar-se, repete Zabeu: “um processo que se dá entre as possibilidades existenciais” e a “efetividade histórica”. É um processo de abandono da condição natural para uma transformação cultural na linguagem e costumes da vida no mundo. Educação é “a formação que é uma constante autoformação” uma tradição necessária para integração comunitária (ZABEU, 2018, p.83).

A experiência hermenêutica se encontra, portanto, na base do desenvolvimento da racionalidade humana, pois é no encontro ou confronto com o outro [...] onde se estabelece uma interação aberta a múltiplas possibilidades de compreensão. Daí a importância da presença da filosofia no ensino básico: ela se constitui como uma forma de experiência hermenêutica, [de modo que] o diálogo aparece, assim, no cerne dessa experiência singular do pensamento. Pois é através da lida dialógica com os temas, questões e problemas explorados pela tradição filosófica que o exercício filosófico-interpretativo é estimulado (ZABEU, 2018, p.84-85).

A racionalidade hermenêutica opera com autocompreensão, que é compreender algo enquanto algo, o que inclui compreender-se perfazendo-se. Um processo comunitário e histórico onde acontece a alteridade, e cada educando educa-se a si mesmo. As filosofias substancialistas não dão a devida atenção a esse processo, portanto o papel da filosofia na formação assume um

novo paradigma, segundo a racionalidade hermenêutica. Esse processo de formação é parte das “condições de existência” do “ser do ente humano”.

O ensino de filosofia hermenêutica visa um diálogo comum que não exclui ninguém e nenhuma contribuição. A disposição dialógica é fundamental da racionalidade hermenêutica e para a aprendizagem da filosofia que faz do diálogo “o *medium* desse filosofar” (ZABEU, 2018, p.85). O diálogo hermenêutico é o modo performativo do exercício filosófico. Para esse diálogo, contribui de modo particular “os textos e obras da tradição filosófica que se abre ao intérprete mediante uma multiplicidade de perguntas”, pois para Gadamer o acontecimento originário da linguagem foi o diálogo, sendo este o elemento constitutivo do humano, tornando pressuposto que o “filosofar é um ato existencial”. Tal exercício nos conduz à recuperação da tradição e ao despertar de uma consciência histórica. E, embora a professora Zabeu diga que se deve seguir “o interesse dos próprios educandos”, acredito que podemos iniciar esse diálogo com os filósofos da tradição filosófica. No ensino de filosofia podemos fazer uso de várias metodologias, todavia aqui proponho incluir nesse diálogo essa metodologia que usa das “falas” dos filósofos que nos falam através dos seus textos, que guiarão o diálogo colocado em curso na sala de aula. O interesse dos estudantes servem para o momento inicial de sensibilização, mas não como a direção metodológica adotada.

Nesse momento, em nota de roda pé, a professora Zabeu faz algumas considerações positivas à oficina de conceitos proposta por Silvio Gallo, especialmente as etapas 1, que propõe a sensibilização, e 2, que propõe a problematização, pois essas etapas podem ser exploradas como momentos propícios à introdução do diálogo.<sup>14</sup> Zabeu desenvolve seu conceito do diálogo com as atitudes dialógicas necessárias que são as seguintes:

A primeira atitude necessária na relação professor-educando é predisposição para “ouvir o outro para compreender” o que outro tem a dizer (ZABEU, 2018, p.112). Além de um acordo na linguagem, a predisposição para o não-saber e o saber do outro é fundamental, pois só esta disposição à fala do outro, considerada válida, torna possível o ajuste proporcionado pela reflexão filosófica. O problema hermenêutico é superar o “mal-entendido” e a “incompreensão do dito”, pois a hermenêutica quer compreender corretamente “o que é dito”.

---

14 Páginas 69 e 70 acima.

A segunda atitude dialógica é colocar em jogo a própria opinião, situando-se de modo adequado na relação com o outra (ZABEU, 2018, p.114). A compreensão nesse diálogo implica em se deixar levar pelo tema motivando continuidade, entrega e acolhida – a imprevisibilidade do “jogo dialógico” para criar “um território comum”. Podemos dizer que devemos iniciar o diálogo filosófico, não um diálogo fortuito e casual, mas voltado para o desenvolvimento da compreensão.

E, já que o diálogo é o caminho do entendimento, a terceira atitude dialógica é um movimento “autoimplicativo” de deixar-se levar pelo ‘jogo de perguntas e respostas’. A compreensão mútua entre os interlocutores nessas “possibilidades de sentido” onde acontece a “transferência recíproca dos pontos de vista” é o que num diálogo caracteriza a “fusão de horizontes”. O problema hermenêutico não é somente um modo adequado, mas também o entendimento de uma linguagem comum que permita o compartilhamento de ideias mesmo que contrárias (ZABEU, 2018, p.115-116).

Isso nos leva à quarta atitude dialógica que é a busca pelo entendimento (ZABEU, 2018, p.116).

O diálogo hermenêutico é performativo do exercício filosófico, e a reflexão filosófica que se dá na escola acontece dialogando. Partindo de questões, o que se busca é conduzir os educandos à experiência filosófica original de ser no mundo, levando em conta que a existência humana é marcada por uma realização hermenêutica. Aprender a filosofar significa “aprender a situar-se na tradição do pensamento filosófico e a pensar filosoficamente”, que é mais que adquirir “um conjunto de regras”, lembrando o que Gadamer diz que a filosofia hermenêutica não é questão de métodos (2000) ou doutrina a se dominar: é uma abertura que se lança na aventura da “interpretação da tradição do pensamento filosófico” (ZABEU, 2018, p.86).

Portanto, o exercício filosófico na escola é uma experiência dialógica e hermenêutica, onde se recupera a tradição já presente nos nossos conceitos e valores, apropriando-se do passado e compreendendo o presente. O resgate da tradição não é se perder no passado, mas “despertar uma consciência histórica” que já atua no pensamento e da qual não podemos nos abster. Como se trata de uma experiência dialógica, essa se dá em relação à tradição e aos interesses dos próprios educandos, o que resulta num ensino plural e inclusivo e pretendo tratar melhor no próximo item adiante no texto.

O modo de trabalho hermenêutico centrado na abrangência da tradição não reduz a filosofia a um instrumento para outras finalidades, como preparar os educandos para a cidadania e para o trabalho, nem se ocupa de um ensino interdisciplinar ou transversal, pois em relação aos educandos, a filosofia tem uma tarefa hermenêutica inclusiva que lhe é própria e resulta em desenvolver sua natureza. Somente assim a filosofia promove uma boa relação com as demais ciências. Sem se deixar levar pela pretensão de cientificidade que finge conduzir a educação brasileira, a proposta hermenêutica guia-se pelo como pode se dar o ensino de filosofia, evitando as concepções ontológicas substancialistas e criando uma relação entre vida e educação.<sup>15</sup>

Esse é o método de trabalho filosófico próprio do “modo hermenêutico de se trabalhar”. De forma que tudo que pertence à “tradição filosófica” é chamado ao “diálogo” e ao desenvolvimento de uma racionalidade com uma compreensão de caráter histórico e presente na interpretação e na “pretensão de verdade aplicada à situação” (ZABEU, 2018, p.91). O ser humano é caracterizado pela ambivalência. Indicando os limites do método científico e seu conceito de verdade como correspondência ou representação, a hermenêutica trabalha um entendimento que implica uma experiência existencial que envolve o encontro com o outro, dando ao trabalho filosófico uma maior amplitude não reduzido às determinações modernas (ZABEU, 2018).

Investigar o como ocorre a compreensão é igualmente importante quanto compreender o conteúdo objetivo. Como se chega à verdade sobre um assunto, um conceito, um filósofo. Esses elementos podem motivar os estudantes ao diálogo e fazê-los engajados na questão e relacioná-los às “suas próprias vidas” e fazer que tomem posição a partir do entendimento obtido (ZABEU, 2018). Desse modo, os estudantes são estimulados a compreender as diferentes verdades das concepções que estudam, bem como é estimulado a formular suas próprias concepções das interpretações feitas para as questões e temas que encontra. É a pluralidade e abertura das investigações filosóficas que não cai em modelos previamente definidos, levando em conta a capacidade humana de criação. No contexto de criação e recriação dos conceitos, material básico da experiência filosófica e hermenêutica, os conceitos trazidos pelos educandos é a oportunidade para novas elaborações e novas compreensões operadas pelo dialogo (ZABEU, 2018).

---

15 Foi a ciência moderna com sua abordagem cada vez mais especializada que produziu a necessidade pedagógica do ensino interdisciplinar e transversal.

Portanto, a proposta de ensino hermenêutico não pode ser voltada à exposição de temas isolados de seu contexto e história, como indicados pelas diretrizes curriculares oficiais<sup>16</sup>, centrados na transmissão de verdades de interesse neoliberal. “Com isso, propõe-se aqui um modo de ensinar filosofia que se pauta no exercício da reflexão filosófica [...]” (ZABEU, 2018, p.94) – o ato de filosofar, que tem seu horizonte aberto à hermenêutica que leve em conta a atuação das teorias filosóficas atuante na história. É a realização do diálogo com os outros, com a tradição filosófica e consigo mesmo (como diria Platão e lembra a professora Zabeu) que é a experiência do pensamento.

Nesse encontro de tradições que bebem da mesma fonte se ligam a experiência hermenêutica e a reflexão filosófica. A hermenêutica demonstra que todos “os preconceitos do sujeito, que é formado historicamente, estão presentes nas experiências humanas, de modo material e linguístico, e através deles se revela a possibilidade de compreensão”. A compreensão não é um ato da subjetividade, mas “um ato existencial”, efetivo na história concreta que se faz presente pela experiência. O conceito de ‘presença’ se refere à historicidade e abertura à interpretações humanas como algo também concreto (ZABEU, 2018, p.101).

Nesse contexto se destaca com relevância o conceito de experiência hermenêutica. No contexto de ensino, uma experiência hermenêutica é “um acontecimento” que “ultrapassa as expectativas de sentido do existente humano” (ZABEU, 2018, p.102), os sentidos triviais e superficiais e focados em uma abordagem substancialista. Um ensino que é uma provocação mediada pelas compreensões que se antecipam a cada nova compreensão. Algo que revela a finitude humana, portanto um acontecimento “experimental e existencial” sempre aberto à alteridade.

Essa experiência hermenêutica, que vai além do modo de conceituação positivista ou substancialista, pensa tanto as regularidades quanto as singularidades e novidades. Isso, porque segundo Gadamer, o método moderno de ciência isola o objeto do seu “contexto histórico”, não nos possibilitando verdades no mundo da vida como as que são ditas pelas artes, pela história, pela linguagem e filosofia. Pois, o que não pode ser atingido pelo método científico “pode ser atingido pela dialógica hermenêutica” (ZAMBEU, 2018, p.102).

---

16 Como o CBC – conteúdo básico comum de filosofia do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, substituído em 2021 pelo Currículo Referência de Minas, que apresenta os temas que devem ser apresentados aos estudantes que pretende seguir a BNCC mas ainda segue o CBC.

Como algo que se dá de modo diferente a cada vez, a experiência hermenêutica não é algo que se consegue dominar, mas que para ser compreendido precisa ser trazido à fala para se “alcançar um entendimento a seu respeito, o que se dá no diálogo”. Esse conceito de experiência hermenêutica explicita a base do “processo de aprendizagem” que é “o despertar do educando” que vem com o “admirar-se” ou “espanto”, sendo o mote da “reflexão filosófica”, a qual não se desvincula dessa experiência (ZAMBEU, 2018, p.103).

Nessa busca de produção de sentido, o professor de filosofia promove a produção de presenças ou provocações que despertam a reflexão. “Um ensino de filosofia hermenêutica acontece, portanto, na tensão entre a experiência hermenêutica e a reflexão filosófica, tendo como *medium* o diálogo hermenêutico.” (ZABEU, 2018, p.103-104). Tais provocações são “as condições” para a especulação hermenêutica e impulso para o pensar, que tirem o educando da segurança e os façam experimentar o pensamento filosófico. Tais reflexões devem promover a interpretação e o entendimento (ZAMBEU, 2018).

Estas provocações podem ser diálogo oral, obra da arte, texto literário ou filosófico, coisas, temas afins. Uma presença produzida pelo professor que induza o diálogo, que leve à experiência hermenêutica, não limitada por um método reducionista da verdade que nos interessa e onde a experiência seja pontuada objetivamente e a reflexão filosófica aconteça. Nesse conjunto de estratégias pedagógicas importa construir um espaço inclusivo da pluralidade pela via do diálogo. Mesmo porque muito de nossa conversação é marcado por termos e conceitos tradicionais e filosóficos diluídos na cultura popular.

Esse modelo estrutural hermenêutico não pensa “uma metodologia fixa e imutável”, pois não há “um único caminho a ser estabelecido”. É um modelo que se amolda ao contexto do momento, “partindo de uma exposição conceitual preliminar que introduza referenciais mínimos a fim de se estabelecer uma linguagem comum entre educandos, para então proporcionar uma experiência hermenêutica que os mova ao diálogo” (ZABEU, 2018, p.105). Esse processo rompe com a pedagogia moderna<sup>17</sup> e com a filosofia causal linear, pois leva em conta a complexidade contida na “factualidade” e na “historicidade” dos envolvidos numa razão autônoma.

Dado o fato que “a reflexão filosófica é algo que leva tempo”, visto que além de uma investigação mais profunda e uma consideração com as “diferentes perspectivas” para se formar um juízo, nem sempre o trabalho hermenêutico é algo que possa “estipular o que irá decorrer”, uma vez que procede deste fato da “imprevisibilidade de ‘resultados objetivos’ do

17 Pedagogia moderna conforme discutido no item 2.3, a partir da p. 56 dessa dissertação.

que foi trabalhado”., portanto o que se cultiva é uma expectativa que os estudantes desenvolvam os próprios conceitos e teorias articulando isso às “suas próprias vidas” (ZAMBEU, 2018).

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem filosófica caminha numa “criação de relações possíveis” de “ideias, experiências, sentidos, conceitos, crenças” num universo de interpretação que realiza entendimento e incerteza desse processo educativo hermenêutico, o qual busca ‘compreender as múltiplas formas e expressões dos saberes’ como enfatiza Gadamer (ZAMBEU, 2018, p.106-107).

Comumente é feito nas escolas um trabalho de ‘reprodução’ de conteúdos que incapacita as pessoas para o diálogo, o que é “oposto da criação de relações [com outras pessoas] e da produção de sentido” que o ensino hermenêutico proporciona. Conduzindo-se por um ideal ‘conteudista’ e obrigatório quanto aos saberes institucionais, a propensão humana para aprender vira uma ‘maldição’. O que se espera é que os estudantes adquiram competências e habilidades. Nesse contexto, é válido notar que o ‘tempo escolar’ é enganoso e impõe ao educando um avanço programado. Mas a aprendizagem não é linear e não contribui quando não é oportuna à situação de existência de cada um. A aprendizagem acontece em tempos diferentes, e cada indivíduo demanda um tempo próprio. É igualmente importante levar em conta que a “formação filosófica” ultrapassa a vida escolar, alcançando as singularidades e modos de cada indivíduo.

### 3.5 UMA INTERVENÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

O ensino de filosofia no Ensino Médio, no Estado de Minas Gerais, desde sua implementação depois de 2008 até 2019 era integralizado em três anos com um tempo, um horário de 50 minutos, para cada série do ensino médio. Todavia, a Secretaria de Estado de Educação decidiu em 2020 por um novo arranjo da disciplina, retirando a mesma no primeiro ano e colocando dois horários no segundo ano, mantendo um horário no terceiro ano, provavelmente tentando adequar a grade à Base Nacional Comum Curricular de 2017. O problema da permanência da filosofia na grade curricular é fundamental. E, uma ampliação da presença desse conteúdo na grade seria bem vinda, pois acredito que a filosofia deveria ter, pelo menos, um tempo no atual 9º ano do ensino fundamental, além de uma ocupação mínima de dois tempos de 50 minutos para cada série do ensino médio propriamente dito. Mas, a

tendência é a retirada da filosofia da grade. Na atual BNCC foi retirada a obrigatoriedade das humanidades.

Dentre as muitas variações metodológicas para o ensino da filosofia filosófica, o professor que faça uso da hermenêutica deve se apresentar para o diálogo<sup>18</sup> com os estudantes; mas, nesta proposta essa ação que deve ser mediada pela frequência ao texto – um acervo da tradição filosófica que é estendido aos estudantes para que estes leiam, estudem e aprendam filosofia, e com o aprendizado se habilitem ao filosofar, através da leitura, estudo e elaboração de uma síntese a partir do que foi lido. Não que outro caminho não produza resultado, mas aqui defendo a prática mais usual dos filósofos e dos que desejam estudar e aprender filosofia: a leitura de textos filosóficos. É bom manter e seguir a tradição, esse acervo construído historicamente, observar como aconteceu e experimentar a ampliação da própria racionalidade em um diálogo com aqueles que se deram ao trabalho de elaborar pessoalmente o entendimento da existência e da realidade que nos faz perplexos e chama-nos a um encontro.

Quando o professor chega para o ensino numa escola e encontra-se numa sala, depara-se com tamanho insuficiente de espaço e ausência dos equipamentos necessários aos estudantes e suas necessidades, numa dinâmica de horários espremidos seguidos um após outro. À sua frente, sentados em carteiras ruins, os estudantes, que normalmente são “alunos”<sup>19</sup>, indivíduos mergulhados em uma escuridão segundo uma versão pejorativa do termo, vistos como incapazes de autonomia, sendo tutorados pelos professores e professoras dos mais diversos conteúdos, carregados de ansiedade ou mesmo deprimidos, sendo poucos entre os 30 ou 40 estudantes “bons” estudantes (mesmo para estes é questionável os critérios que os avaliam como bons). Uma grande parte não tem a prática e o hábito de leitura e talvez por essas ausências não tenha desenvolvido o hábito de estudo do conteúdo explicado pelo professor. Isso sem levar em conta a pobreza presente na maioria dos estudantes da escola pública que gera toda dificuldade para que possam cultivar uma rotina de estudo nas casas onde moram. Essa maioria persegue a pontuação mínima para obter a aprovação na disciplina da grade curricular e meramente fazem cópias das tarefas escolares pedidas pelo professor de algum outro colega. Esse comportamento é um desdobramento dessa lógica pedagógica que dificulta o ensino do professor que, mesmo sem querer ou mesmo perceber, promove o

18 Observar acima a nota de rodapé 8 na página 65.

19 É comum ouvir que a palavra “aluno” tem origem no latim e significa “sem luz” (lumni), mas outra versão diz que vem de “alumnus” e seria “criança de peito, lactente, menino” e, portanto, “discípulo”. (RODRIGUES, 2020)



comportamento passivo e disciplinado dos estudantes, que é a principal preocupação da escola. Para a escola moderna a disciplina, o comportamento acomodado e passivo, é o alvo mais importante, muito mais que o aprendizado de conhecimento.

Mas, apesar de toda vigilância, não é incomum que a indisciplina chegue até um comportamento violento<sup>20</sup>. Já tornou-se comum sabermos notícias de professores que sofreram agressões de estudantes durante o tempo de aula dentro das escolas onde trabalham. É a este tipo de ambiente escolar, “precarizado”, insalubre e tenso, que o professor de filosofia chega para a aula. A tensão já é um fato e pode aumentar se o professor fizer questão de que os estudantes se comportem adequadamente dentro desse modelo baseado na disciplina e imposto pela escola onde o bom comportamento, diga-se manter-se quieto e em silêncio e disciplinado sem o qual não acontece o aprendizado. Todo esse quadro é resultado da aplicação da ética moderna para as escolas públicas que são voltadas para o enquadramento do comportamento dos estudantes em um sistema social que visa a economia do capital, e para tanto deseja indivíduos dóceis, mas precisa esconder isso fazendo uso da ideologia que sustenta a economia política centrada no capital, a ideologia burguesa.

Na atualidade, a literatura filosófica é “algo de outro mundo” para os estudantes do ensino básico. Embora herdeiros dessa tradição cultural ocidental (geográfica e temporalmente), os estudantes não se identificam e mostram dificuldade em entender os textos filosóficos e, até mesmo, as mais simples orientações de estudos. Parece que o problema mais elementar é a ausência de um melhor domínio da linguagem. A maioria dos estudantes das escolas públicas, e mesmo os que frequentam escolas da rede privada, pertence à periferia econômica e social. Daí, na prática pedagógica predominante, foram desenvolvidas metodologias explicativas e apassivadoras. Grande parte perdeu a consciência da origem e do seu contato com a tradição, de modo que caberá ao professor de filosofia reapresentá-la. O professor de filosofia que deseje aproximar os estudantes dos textos dos filósofos precisa promover uma aproximação e abordagem hermenêutica que promova a “tradução” dessa tradição: resgatar-lhe o sentido e valor. O ensino de filosofia, através da metodologia hermenêutica, precisa recuperar o significado do texto de uma linguagem antiga e tradicional, mesmo que seja um texto em língua portuguesa, para uma linguagem compreensível para o estudante.

---

20 Eu mesmo, em 2019 na Escola Estadual Professora Marilda de Oliveira, zona rural e distrito de Montes Claros, testemunhei o confronto físico e agressivo de duas alunas que durou cerca de 15 minutos em plena aula gerando um tumulto que alcançou toda a escola e afetou o trabalho de todos naquela noite.

Jacqueline Russ diz, em *Os métodos em filosofia*, que é necessário saber ler, e fazer a leitura de um texto filosófico é um ato, pois “é preciso ler e frequentar os textos”, o que faz dessa leitura “uma arte” já que “a verdadeira leitura filosófica consiste em aprender a pensar”, o que não dispensa a aquisição de “um método” capaz de fazer desse ato algo participante do “exercício da reflexão” (2010, p.80). Sendo um procedimento que se coloca em curso e um exercício que se faz, isso não pode ser separado da anotação: escrever e tomar notas que compõem “uma operação absolutamente essencial”. Portanto, podemos supor que quem aprende ler realiza as concomitantes anotações: (1) expressa os conceitos e passagens fundamentais em linguagem própria, evitando a cópia mecânica e a reprodução, fazendo uma reformulação; (2) elabora uma síntese com uma organização clara do pensamento do autor; (3) redige fichas nas quais são colocados temas, autores, conceitos, citações, definições, referências. Após a análise, é apropriado realizar a síntese dos textos, já que ela é resultado de um esforço não exatamente intuitivo e natural.

Nessa linha do domínio do método, está o texto de Cossutta: *Elementos para a leitura de textos filosóficos*, para quem “*Ler* um texto supõe a compreensão intuitiva das relações assim colocadas pelas pessoas; *analisar* um texto obriga a explicitar as regras graças às quais um conjunto complexo de efeitos textuais está assim determinado” (1994, p.13). O texto oferece para essa análise a cena filosófica – estudo das maneiras pelas quais os sujeitos fazem o discurso filosófico e colocam-se através dele – composta pelo aparelho formal que possibilita o enunciado, o sujeito enunciadador com várias faces.

O que o texto de Cossutta oferece? Ele reúne, organizadamente, de modo específico para cada tema, princípios e normas de como as filosofias se expressam. Um manual técnico que esquece aquela “arte” mencionada por Russ. Algo introdutório e propedêutico para a escrita dos filósofos e útil para o desenvolvimento de um método para a pesquisa em filosofia, útil aos graduandos do ensino superior. Cossutta vai aos textos e retira deles os modos e arranjos dos filósofos para suas escritas. Todavia, não é incomum que, apesar das tipologias, reconheça que os filósofos de “maneira original” criem e elaborem seus próprios modos a partir de suas intuições.

Cossutta coloca demasiada credibilidade no arranjo técnico do texto, como se fosse o método seguido pelo filósofo que assegurasse a racionalidade. O filósofo para Cossutta é uma figura fictícia e muito idealizada, provavelmente na linha kantiana de que o filósofo é uma figura ideal. Seguir esse receituário não é elaborar filosofia de qualquer tipo,

pois, por exemplo, mesmo que sigamos a receita de um bolo delicioso, o produto final pode sair absolutamente desagradável. O texto parece um tipo de crítica da filosofia pura. Não difere da tentativa de cientificar a filosofia desprezando o existencial real presente no pensamento e reduzindo-a a uma metodologia. Útil ao leitor qualificado, ao acadêmico graduando, ao pesquisador e professor de filosofia, pode-se aproveitar as sugestões de leitura do texto, mas ele não se destina aos estudantes do ensino básico. Válido para um procedimento de análise, porém é limitado e insuficiente para alcançar a totalidade da filosofia. O texto leva para a filosofia a prática da ciência moderna: reduzir para controlar e tentando colocar a filosofia em moldes, esquecendo a excentricidade do humano. É o tipo de texto que alimenta a metodologia científica aplicada à filosofia. Mas seguimos Gadamer e “perguntamos, antes, pela enigmática relação que existe entre o pensar e o falar” (2004, p.390).

Essa leitura linguística de Cossutta segue a linha metodológica de Victor Goldschmidt, como prefaciado por Oswaldo Porchat Pereira em *A religião de Platão*, que pretende um método de interpretação marcado pela objetividade livre de todo preconceito e dogmatismo. Na visão gadameriana, tal pretensão já é um preconceito moderno. O método diz que o texto filosófico possui uma estrutura construída ao longo da obra e definidora de sua arquitetônica que revela sua inspiração kantiana. Querer “repor em movimento a estrutura de sua obra”, como se esta fosse possuidora de uma outra temporalidade descolada da temporalidade existencial histórica, é mutilar o texto num idealismo sem materialidade. A filosofia sempre histórica, possui também “cronologia” e “tempo histórico”<sup>21</sup>. Não pretendemos conduzir os estudantes a essa objetividade com aparência de cientificidade e objetividade.

Gallo trata sobre o “princípio de deixar os alunos terem uma experiência direta com os textos filosóficos”, pressupondo que os estudantes têm condições de lerem tais textos e devem fazê-lo, pois “a leitura filosófica é uma das coordenadas, uma das referências, desse sistema que estamos criando para nortear o ensino de filosofia como experiência filosófica” uma vez que “o estudo filosófico [...] se dá através dos textos filosóficos”. Em sua aposta no texto filosófico e sua contribuição na formação do estudante, “a leitura filosófica é estudo” e o texto sobre o qual nos debruçamos “requer que dialoguemos com ele” de modo que “ao ler filosoficamente um texto somos obrigados a traduzi-lo, passamos a ser autores também da nossa compreensão da coisa”(APIS e GALLO, 2009, p.94). Um desmonte, um diálogo, uma

21 Nessa dissertação não fazemos defesa de um estudo cronológico ou historicista da filosofia.

remontagem dos significados, uma síntese são os componentes da leitura filosófica (APIS e GALLO, 2009).

Mas preferimos destacar Gadamer em seu *Texto e interpretação*, no segundo volume de *Verdade e método*, após relembrar resumidamente a trajetória da hermenêutica, Gadamer diz:

Chegamos assim a um conceito sumário do que está à base de toda constituição de textos e permite sua inserção no contexto hermenêutico de textos: toda volta ao texto – seja um texto real, fixado por escrito, ou uma mera reprodução do que se expressa na conversação – remete à ‘notícia originária’, ao notificado ou anunciado originariamente que há de valer como algo idêntico dotado de sentido. A tarefa prescrita a tudo que se vai fixar por escrito é justamente que esta ‘notícia’ deve poder ser compreendida. E o texto escrito deve fixar a informação originária de tal modo que seu sentido seja compreensível univocamente. À tarefa do escritor corresponde aqui a tarefa do leitor, do destinatário ou do intérprete, que é a tarefa de alcançar essa compreensão, ou seja, fazer com que o texto fixado por escrito fale novamente. Nesse sentido, ler e compreender significa restituir à informação sua autenticidade original. A tarefa da interpretação se apresenta quando o conteúdo do que é fixado por escrito é controverso e é preciso alcançar a reta compreensão da ‘informação’. Mas a ‘informação’ não é o que o orador ou o escritor disse originalmente, mas o que queria dizer se eu tivesse sido seu interlocutor originário. O problema hermenêutico na interpretação das ‘ordens’, por exemplo, é que estas devem cumprir-se ‘conforme seu sentido’ (e não ao pé da letra). O que se explica pela constatação de que um texto não é um objeto dado, mas uma fase na realização de um processo de entendimento (2004, p. 398).

Por ser a “mediação” entre homem e mundo, a interpretação não é “um recurso complementar do conhecimento”, mas “a estrutura originária do ‘ser-no-mundo’” fazendo com que o texto seja algo que surge nesse contexto, como aquilo que acontece com o entendimento no contexto do diálogo. A relação histórica entre interpretação e texto mostra-nos que foi aquela que criou este, o texto é criação da interpretação. Texto, portanto, é um conceito hermenêutico. Não olhamos o texto como o produto final de uma produção gramatical e linguística. A preocupação do linguista é com “o funcionamento da linguagem à margem do que o texto pode dizer. Seu tema não é o que o texto comunica, mas como é possível comunicá-la”(GADAMER, 2004, p. 392-393). De uma perspectiva hermenêutica, o que interessa é o que “o texto diz”. Nessa ótica, o que se deseja é compreender e o primeiro pressuposto é que o texto precisa “ser legível”, ou seja, possa ser entendido “sem dificuldade” (ibidem, 2004, p. 392-393).

Mas, quando não chegamos ao entendimento do que está no texto, “perguntamos pela letra do texto”. Nesse momento, entra a interpretação como “recuperação do texto” com sua própria tarefa. Entretanto, fundamentado na hermenêutica, pode-se falar de uma “ampliação do conceito de texto”, pois a compreensão do texto ultrapassa o conteúdo fixo e o recorrer ao texto é sempre motivado pela “peculiaridade da situação do consenso” (GADAMER, 2004, p. 395). E o texto é a continuidade de um diálogo num modo escrito pelo qual quer se chegar ao entendimento, o acordo. Isso tem uma consequência prática fundamental para a hermenêutica: “à tarefa do escritor corresponde a tarefa do leitor” que é compreender, recuperando o sentido original. Ler é compreender, sendo necessário recuperar a informação original. O texto, portanto, é “uma fase na realização de um processo de entendimento” (GADAMER, 2004, p. 398).

Na sala de aula, mais que debates ou temas extremamente atuais e contemporâneos, que dão ao ensino uma aparência de novidade, de criação de nova filosofia, cabe ao professor de filosofia apresentar aquilo que compõe o acervo bibliográfico e filosófico que nos vem da tradição. Tal tradição, como nos lembra Gadamer, tem uma autoridade que lhe é própria e lhe dá o direito de ser ainda ouvida. É impossível fugir ao fato contemporâneo de que o que temos hoje, por mais inovador e original que seja, existe porque foi instigado pelo que também nos traz tradição e ela não é uma obra que foi produzida e virou monumento, mas algo que ainda fala hoje e retorna como acontecimento numa releitura, numa reelaboração, numa atenção não dada anteriormente, mas possível somente agora. Os filósofos e filósofas de todos os tempos constroem essa tradição, pois participam do cultivo e da cultura humana.

Uma metodologia não metódica da hermenêutica filosófica caracteriza-se pela abordagem histórica da filosofia, que não é o seguimento de uma cronologia, mas podendo incluí-la, que pode ser o estudo de um texto histórico e sua contextualização que nos sirva de moldura a esse quadro em permanente criação. No nosso caso, podemos seguir as etapas básicas da história da filosofia que, além de apresentar os textos, se serve de uma cronologia aos temas a serem estudados, além de apresentá-los. O alvo é, em cada aula, um texto. E, como o meu objetivo não é desenvolver uma história dos eventos políticos ou sociais nem o desenrolar dos fatos em si, mas o contexto onde foi gerado o pensamento que sempre vai espelhar seu tempo, pode-se incluir nessa prática o uso de textos como notícia de um momento ímpar que ainda nos afeta, conforme seu desenrolar efetivo na história.

A apresentação do texto será seguida de sua leitura auxiliada por um questionário que estimule a apreensão do teor do texto. A quase totalidade dos estudantes do ensino básico precisam de um roteiro elementar para realizar e apreender a leitura de um texto. Essa leitura será contextualizada por uma pesquisa contextualizadora, o contexto imediato ao texto e seus desdobramentos cultural e histórico, além de uma pesquisa biográfica, pois a obra de um filósofo carrega um nome, uma identidade, uma assinatura.

Após esse estudo inicial o estudante deve identificar, numa síntese ou reescrita própria, a questão ou problema abordado pelo tema proposto pelo filósofo. Esse estudo é uma construção do aluno que aprenderá o que é e como se faz filosofia com os próprios filósofos e suas escritas. Fazer a experiência do pensamento é também ler e estudar as filosofias dos filósofos, resgatando seus conceitos dados desde o começo dos tempos e que estão presentes hoje em dia. Filosofia é modo de saber ou conhecer que acontece por conceitos possibilitados pela linguagem e racionalidade hermenêuticas. É essa filosofia que queremos fazer, é por essa filosofia que queremos nos deixar levar.

Sejam aos filósofos antigos ou contemporâneos a filosofia e seu ensino requer a hermenêutica.<sup>22</sup>

---

22 Esta dissertação deveria estar atrelada a um “produto”, uma “intervenção” muito bem definida e a apresentação de seus resultados decorrentes de uma aplicação didática em uma escola em turmas do ensino médio. Todavia, com a implantação do isolamento social em decorrência da pandemia da covid-19, e fechamento das escolas, a partir de 18 de março de 2020 pelo governo do Estado de Minas Gerais, que perdurou durante todo o ano de 2020 e ainda prolonga-se em 2021, ficou impossível a aplicação de uma prática presencial conforme pensada nessa dissertação. Como resultado da implantação do trabalho remoto por meios digitais e via redes sociais os tempos das aulas foram reduzidos e foi implantado a obrigatoriedade dos planos de estudos tutorados – PETs. Tais medidas reduziu drasticamente o contato com os estudantes que se eximiam de ir além do estudo conforme implementado pela Secretaria de Estado da Educação – MG, o que dificultou totalmente uma colaboração dos estudantes.

## 4 CONCLUSÃO

Para realizar o ensino de filosofia e do filosofar encontrei um caminho: o da hermenêutica.

Dentro da hermenêutica, começo pelo diálogo com os pensadores. Com os estudantes do ensino básico proponho a leitura e entendimento (compreensão) do que disseram e ainda dizem. A partir desse exercício, vamos repensá-los e reelaborar seus conceitos não nos afastando dessa tradição a que pertencemos – nenhuma novidade surge do vazio, nem nos afastando das nossas questões de existência concreta. Vivemos na conjunção de dois horizontes: o nosso e o trazido pela história, o contemporâneo e o tradicional.

Nessa dissertação o sentido original de hermenêutica como interpretação, a tradução da linguagem dos filósofos de outrora, outro lugar, outra cultura para nossa linguagem, foi percebida como momento relevante para os primeiros exercícios no ensino hermenêutico de filosofia. Não é o caminho do pensador pesquisador e profissional, mas o caminho do ensino centrado na leitura de textos filosóficos como etapa inevitável do filosofar, feito inclusive pelo Kant que propõe o ensino do filosofar, mas não pode escapar nem do aprendizado nem do ensino de filosofia.

Como uma conclusão para essa dissertação, defendendo a adoção da hermenêutica filosófica como matriz e teoria de elaboração filosófica seguindo as trilhas do Gadamer, procurei elaborar uma metodologia que toma como ponto de partida a escuta da tradição e não um rompimento com a mesma, uma postura aberta a todo acervo filosófico produzido pelos pensadores ao longo da história, uma hermenêutica inclusiva entretanto não passiva, atenta à história desse pensamento e à linguagem.

Entretanto, o ambiente escolar brasileiro é desafiador para o ensino de qualquer conteúdo, muito inclusivamente o ensino da filosofia. O professor de filosofia tem diante de si a tarefa de conduzir os estudantes a uma experiência do pensamento e de conhecimento, pela via da filosofia, mediando um despertar do qual os estudantes decidam sair do seu conforto de viver em uma superficialidade cotidiana. Podemos ir além dessa condição que nos é imposta pelo atual sistema econômico e político, que se apresenta como naturalmente dado e dispensa qualquer discussão. Na verdade, tal comportamento comum as comunidades escolares, pode ser visto como um exercício de resistência do qual o professor pode tirar proveito a partir daquele momento de sensibilização do diálogo com os estudantes.

A dissertação começa por uma narrativa que fosse capaz de descrever o surgimento e desenvolvimento da hermenêutica desde o surgimento do mito de Hermes, ressaltando sua antiguidade, passando pelos primeiros conceitos oriundos da filosofia clássica da Grécia, pelas primeiras utilizações da hermenêutica pelos cristãos no início da Idade Média e sua continuidade na Era Moderna, que contribuiu para a primeira elaboração de uma hermenêutica geral ou universal, quando a mesma alcançou a condição de método científico para as ciências históricas, humanas e sociais. Após a conquista dessa condição na modernidade, a hermenêutica entrou na contemporaneidade como uma filosofia hermenêutica na ontologia do Heidegger.

Após esse resgate por uma fenomenologia hermenêutica, a filosofia hermenêutica recebeu sua primeira elaboração em Hans-Georg Gadamer, que lhe deu os conceitos básicos que lhe fornecem os princípios orientadores de sua ação.

Sendo uma práxis, porque a hermenêutica opera como filosofia prática, esta se mostra motivadora à docência da filosofia. Nesse momento do texto analisei a ação educadora do professor Gadamer como exemplo e modelo para mim de pesquisador e professor hermeneuta, apropriada ao ensino de filosofia nas escolas de ensino básico, onde, em meio às muitas metodologias pedagógicas e mesmo outras propostas inspiradas na natureza da filosofia, a hermenêutica se apresenta também como alternativa válida. A hermenêutica filosófica nos orienta para a valorização do acervo inesgotável e aberto ao estudo, análise e síntese de uma re-elaboração conceitual permanente que deve ser levada aos estudantes do ensino médio. Sim, proponho a leitura do texto filosófico como o âmago do trabalho didático pedagógico inspirado numa proposta na filosofia hermenêutica do Gadamer.

Portanto, modelo hermenêutico tem condição de interferir na condução pedagógica da educação, propondo uma atuação inclusiva e dialogal abrindo aos estudantes a colaboração na construção de sua própria educação e formação. Sendo assim, que proposta de intervenção adotamos para ser aplicada ao ensino de filosofia, intervenção inspirada pela hermenêutica?

História, teoria, prática e pedagogia foram os campos tocados por essa pesquisa. E, foi-se desenhando uma metodologia para atuação em sala de aula no ensino básico. A metodologia é essa: leitura, estudo, análise, síntese dos textos filosóficos que promova a re-elaboração filosófica pelos estudantes. Seja partindo de um texto (fonte principal) donde se defina seu tema, seja partindo de um tema dentro de um currículo a ser vencido, os estudantes



são chamados a estudar filosofia de modo ativo e participativo (o diálogo), usando textos dos filósofos, deixando o texto dizer o que propõe. A hermenêutica filosófica nos remeteu a certos conceitos que lhe são caros: a linguagem, a tradição e a história. A hermenêutica já tem sido muito mais presente em nossa filosofia do que normalmente percebemos num primeiro momento.

Na tentativa de propor e realizar uma metodologia apropriada ao ensino de filosofia no ensino básico das escolas do Brasil, posso dizer que partimos da mitologia, pela relação da linguagem com o mistério da existência, e chegamos à pedagogia contemporânea. A pesquisa saiu de um desenvolvimento em curso na antiguidade e chegou a crítica da hermenêutica ao reducionismo do método moderno de fazer ciência que transformou aquele desenvolvimento numa proposta de ciência equivalente ao método. A hermenêutica filosófica amplia a metodologia científica moderna que se voltou às ciências do espírito e resgata verdades e valores necessários à nossa formação, que devem ser transferidos ao ensino de filosofia seja isso feito a estudantes do ensino médio. Antes que tudo se perdesse num mero cientificismo, o ideal da *Aufklärung* com sua proposta de autonomia e liberdade ao ser humano inspirando a *Bildung*, ou seja, uma formação humana integral, ainda está de pé inclusive contra essa educação parcial que se tornou mera instrução voltada aos interesses do mercado. A *Bildung* que desafia até mesmo a graduação ou a pós-graduação no ensino superior. A diferença entre ensino básico e superior deveria ser na densidade e intensidade, mas o que precisa ser feito é o mesmo nos diferentes graus.

Na sala de aula, para efeitos práticos e produtivos, pode-se realizar uma apresentação introdutória e sucinta desses conceitos quando nos voltarmos para a tradição filosófica, para a linguagem filosófica e para a história da filosofia.

Observamos que na Antiguidade Clássica acontecia uma relação orgânica da hermenêutica com a tradição cultural greco-romana, o que vale dizer, com a tradição filosófica e sua literatura. Podemos observar desde sempre a relação da hermenêutica com a linguagem e permanente necessidade da tradução, de uma interpretação ou atualização daquela fala inicial a quem escuta agora, mesmo depois de dois mil anos. Gadamer, ao tratar da relação da hermenêutica com a linguagem, faz uso do exemplo da tradução para ressaltar o papel desta através da qual chega-se a um acordo, intermediado pelo diálogo. Antes de ser criação de novos conceitos, a filosofia é também seus preconceitos, seus conceitos prévios trazidos pela tradição, fazendo-se necessário que a reelaboração (numa criação preconceitual

não preconceituosa) do conceito, quer pelo filósofo acadêmico ou pelo estudante do ensino básico. Não podemos prescindir dessa história da qual somos herdeiros. Ir à história é ir ao texto histórico e ao contexto histórico do texto observando sua relevância e atualidade.

A experiência do pensamento desejada pelos professores se faz a partir da consulta a textos filosóficos, leituras e pesquisas permanentes aos textos históricos. A este estudante cabe viver, mesmo que parcialmente e provisoriamente essa experiência. A ação pedagógica do professor de filosofia, que se propõe se conduzir pela metodologia de uma filosofia hermenêutica ou por uma hermenêutica filosófica, trará muitas possibilidades para o ensino de filosofia no ensino médio ou no ensino básico. Uma didática decorrente da hermenêutica filosófica deve ser caracterizada e também realizada pelo diálogo entre filósofos mestres professores e discípulos estudantes, que hoje falam pelos seus textos. Essa dissertação focaliza uma continuação desse diálogo presente no estudo dos textos filosóficos dos filósofos pertencentes à tradição filosófica, que faça o uso filosófico da linguagem comum e da linguagem filosófica propriamente dita, com aqueles conceitos típicos e que constituem áreas e domínios da filosofia e que faça uso da história dessa filosofia. Uma metodologia centrada nos textos. Como acontece hoje, a aproximação de qualquer simpatizante ou especialista passa pela leitura e análise de textos, o professor de filosofia pode optar por esse caminho (metodologia) para conduzir os estudantes pela filosofia.

Essa condução dos educandos pode seguir o caminho da compreensão, entendimento e interpretação desses textos filosóficos que devem ser ocasião de um encontro e de uma visita. Assim, como o texto está para a interpretação, o texto filosófico está para a hermenêutica filosófica, especialmente levando em conta aquela emancipação intelectual desejada por tantos. Nesse caso, defendo a capacidade dos estudantes elaborar seu aprendizado. No contexto atual, de precariedade cultural, de resgate da tradição filosófica, como apontado nas divisões anteriores na nossa dissertação, a principal prática filosófica, dentre as várias possibilidades metodológicas, é a leitura e estudo dos textos filosóficos. Então, nossa proposta de ensino de Filosofia nessa pesquisa propõe o uso dos textos filosóficos da tradição filosófica como metodologia de intervenção e de atuação permanentes. Mesmo que sejam usadas variações como uso de filmes, uso de músicas, uso de literatura, uso de ciência, nossa metodologia prima pela compreensão, entendimento e interpretação do que nos está sendo apresentado como mediação para um diálogo com a vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5.ed. Tradução de Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Custódio Luís Silva de (org), *Hermenêutica filosófica, nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ALMEIDA JUNIOR, José Benedito. *Metodologia do ensino de filosofia*. Uberlândia: 2008. Em fase de elaboração.

ALVES, Marcos Alexandre. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação In *Acta Scientiarum Education*. Maringá: v.33, n.1, p.17-28, 2011.

AMADEU, Maria Simone Utida dos Santos et.al. *Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT*, Curitiba: Ed.UFPR, 2015.

ARISTÓTELES. *Da interpretação*. Tradução de José Veríssimo Teixeira da Mata. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, S. *Ensinar filosofia, um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

CARNEIRO, Ana Augusta, O ensino da filosofia no Brasil, *Revista Extra-Classe*, n.3, V.1, Jan/jun. 2010, p.96-119.

CLARETO, Sônia; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze e educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

COSSUTTA, Frédéric; *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*, tradução de Angela de Noronha Begnami et al, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 3.ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3.ed., São Paulo: Editora 34, 2010.

FAVERO, Altair A., CEPPAS, Filipe, GONTIJO, Pedro E., GALLO, S., KOHAN, Walter O. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cad. Cedes*, Campinas: vol.24, n.64, p.257-284, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28.maio.2019.

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

\_\_\_\_\_. *Gadamer e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FRAU, Erica Cristina. É proibido filosofar no Ensino Médio. *Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 46-55, ago. 2018. ISSN 2448-0657. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/30171>>. Acesso em: 28 maio 2019.  
doi:<http://dx.doi.org/10.5902/2448065730171>.

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

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I*, tradução de Flávio Paulo Meurer e Enio Paulo Giachini, 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes e Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II*, tradução de Enio Paulo Giachini e Marcia Sá Cavalcante Schuback, 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. A disciplina de filosofia e o ensino médio. *In*: GALLO, Silvio. KOHAN, Walter Omar (Orgs). *Filosofia no ensino médio*, 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino de filosofia*, Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

GALLO, Silvio. KOHAN, Walter Omar (Orgs). *Filosofia no ensino médio*, 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade*, o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?, São Paulo: Unesp/Cultura Acadêmica, 2009.

GHEDIN, Evandro, *Ensino de filosofia no ensino médio*, 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. Tradução de Marcos Marconilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*, Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

HEGEL, G.W.F. *Propedêutica filosófica*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*, parte I, 12.ed. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Ed.Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, *Ser e tempo*, parte II, 13.ed., tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Ed.Vozes, 2005.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do espírito*. 5.ed. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes. 2008.

HORN, Geraldo Balduino. *A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica* In: GALLO, Silvio. KOHAN, Walter Omar (Orgs). *Filosofia no ensino médio*. 3.ed. Petrópolis: Vozes: 2000.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 6.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2008.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 4.ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep. 2004.

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

MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 55, n.129, p. 397-410, jun. 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2014000100024&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000100024&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1.abril de 2019 <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2014000100024>.

MATOS, Junot Cornélio. Filosofando sobre o ensino de filosofia, *Revista O que nos faz pensar*, PUC\_Rio, vol.24, n.36, p.367-382, março.2015. Disponível em: <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/issue/view/42> Acesso em: 1.abril de 2019

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. *O Legado da Bildung*, 2011. 87 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/2893> Acesso em: 7 nov. 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer como educador*. Tradução de Claudemir Luis Araldi. São Paulo: Martins Fontes. 2020.

OLIVEIRA, Júlia. Escola estadual, gestão particular: estado testa nova forma de parceria. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 abr.2021 Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/04/28/interna\\_gerais.1261089/escola-estadual-gestao-particular-estado-testa-nova-forma-de-parceria.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/04/28/interna_gerais.1261089/escola-estadual-gestao-particular-estado-testa-nova-forma-de-parceria.shtml) Acesso em: 07 mai.2021.

PLATÃO. *As leis incluindo Epinomis*. Tradução de Edson Bini. Bauru-SP: Edipro, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*, Cinco lições sobre a emancipação intelectual, Tradução de Lílian do Valle, 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RODRIGUES, Sérgio. Sobre palavras, *Veja*. São Paulo: Abril, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras>> Acesso em 12.fev.2021.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula*, teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica Filosófica, Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*, 3.ed., tradução de Fúlvia M. L. Moretto, Campinas: Editora Unicamp, 2008.

RUSS, Jacqueline. *Os métodos em filosofia*, tradução de Gentil Avelino Tilton, Petrópolis: Vozes, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*, 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica*. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, 2014.

SILVA, Maria Luísa Portocarrero. *Conceitos fundamentais de hermenêutica filosófica*. Coimbra, 2010. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos\\_publicacoes/conceitos\\_de\\_hermeneutica](https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_publicacoes/conceitos_de_hermeneutica) Acesso em: 30.ago.2019.

STIRN, François, 2.ed., *Compreender Aristóteles*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes. 2008.

ZABEU, Gabriela Miranda. *A hermenêutica filosófica e o ensino de filosofia*, 2018. 154 f. Tese (Doutorado em Filosofia) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: 23.mai.2020.