

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Junior Jonas Sichelero

A ATITUDE HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO

Porto Alegre

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Junior Jonas Sichelero

A ATITUDE HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dr.^a Clarice Salete Traversini

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na
Publicação

Sichelero, Junior Jonas
A atitude hermenêutica na educação / Junior Jonas
Sichelero. -- 2021.
109 f.
Orientadora: Clarice Salete Traversini.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Hermenêutica . 4.
Filosofia. I. Traversini, Clarice Salete, orient. II.
Título.

Junior Jonas Sichelero

A ATITUDE HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 06 ago. 2021.

Prof.^a Dr.^a Clarice Salete Traversini – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Ireno Antônio Berticelli – PPGE/UNOCHAPECO

Prof.^a Dr.^a Nadja Hermann – PUC/RS

Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello – PPGEDU/UFRGS

Para:

Ivana - em reconhecimento ao amor e a mão que me sustentam.

AGRADECIMENTOS

Por toda a liberdade acadêmica que me foi concedida, um enorme agradecimento à Dr.^a Clarice Salete Traversini. Partilhando e subsidiando todo o processo do qual o presente estudo é resultado, Clarice deu prova de que é perfeitamente possível conduzir a experiência do dever acadêmico com um pouco mais de espírito dionisíaco ou, se quisermos, com um pouco mais de equilíbrio entre o modo apolíneo e o modo dionisíaco de ser, sem, porquanto, fazer disso um subterfúgio para a esbórnica ou para um modo laxo de fazer ciência. Pela ajuda na decifração de leituras e passagens duvidosas, agradeço aos Drs. Ireno Antônio Berticelli, Alfredo Veiga-Neto, Samuel Edmundo Lopez Bello e à Dr.^a Nadja Hermann, professores pelos quais guardo profunda estima e admiração. Agradeço também aos colegas doutorandos pelas conscienciosas influências sobre a redação preliminar e, mais uma vez, ao Dr. Ireno Antônio Berticelli pela ajuda na identificação de erros gramaticais, exercício fundamental a todo o trabalho que pretenda conservar-se vivo e acumular leitores. A estes, e a todos aqueles que estiveram afetivamente presentes, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Tendo como fio condutor o método fenomenológico-reconstrutivo, o presente trabalho investiga, a partir de um estudo teórico, como e em que medida é possível fazer educação com base numa concepção ontolinguística do seu fenômeno. Para isto, parte de uma leitura hermenêutica e analisa, desde a tradição do pensamento heideggeriano, sob que condições uma concepção desta ordem pode ser levada a efeito no campo da ação pedagógica. A concepção imperante é a de que a linguagem constitui o solo elementar de todo o fenômeno educativo e o conceito apresentado é o de que, *fazer educação com base numa concepção ontolinguística requer a tomada de uma “atitude hermenêutica”*. Esta é a tese que o texto levanta e para a qual se volta, ao longo de toda sua excursão argumentativa.

Palavras-chave: linguagem; educação; atitude hermenêutica;

ABSTRACT

Having as common thread the method phenomenological-reconstructive, the present work investigate, from a theoretical study, how and to what extent it is possible to do education based on an ontolinguistic conception of its phenomenon. For this, part of a hermeneutic reading and analyze, from the tradition of Heideggerian thought, under what conditions a conception of this order can be taken the effect in the field of action pedagogical. The prevailing conception is that language constitutes the elementary ground of the whole educational phenomenon and the concept presented it's the of what, do education based in an ontolinguistic conception requires assuming one "hermeneutic attitude". It is the thesis that the text raises and to which it turns, all along its path argumentative.

Keywords: language; education; hermeneutic attitude;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
-------------------------	----

CAPÍTULO 1

PREPARAÇÃO E MÉTODO	18
----------------------------------	----

1.1 A ciência como teoria do real	18
---	----

1.2 A tarefa do pensamento	25
----------------------------------	----

1.3 A linguagem como elemento constitutivo do pensar no contexto de uma racionalidade hermenêutica	38
--	----

CAPÍTULO 2

A LINGUAGEM COMO BASE MATERIAL DA INSTAURAÇÃO DE SENTIDO EM EDUCAÇÃO	48
---	----

2.1 A linguagem e a desnaturalização da metafísica	48
--	----

2.2 A linguagem como a morada do ser: uma leitura a partir do movimento hermenêutico de Heidegger	54
---	----

2.3 O que significa <i>falar</i> ? Da noção clássica da linguagem à leitura heideggeriana	63
---	----

2.4 A saga do dizer e o acontecimento apropriador do aprender.....	67
--	----

2.5 A linguagem como norma: o fio condutor do compreender e do interpretar	91
--	----

2.6 O educar como um acontecimento de linguagem motivado no horizonte hermenêutico do perguntar e do responder.....	106
---	-----

CAPÍTULO 3

PENSAR, COMPREENDER E INTERPRETAR: A EDUCAÇÃO COMO UM ESPAÇO HERMENÊUTICO DE INTERAÇÃO COMUNICATIVA	116
--	-----

3.1 A composição estrutural da interpretação e sua realização hermenêutica...	116
---	-----

3.2 A educação como um espaço hermenêutico	136
3.3 O agir pedagógico e a liberdade das coisas	147
3.4 O <i>lóγος</i> como discurso	162

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E SINGULARIDADE: O CUIDADO COMO A ATITUDE HERMENÊUTICA DO DEIXAR SER

172

4.1 O conceito de atitude hermenêutica e seu limiar epistêmico: o impessoal, o cuidado e a singularidade existencial da presença.....	173
4.2 Por uma atitude hermenêutica no horizonte da dinâmica da vida: o pensar e o conhecer enquanto um modo de ser-no-mundo.....	196

CONCLUSÃO

209

REFERÊNCIAS.....

212

INTRODUÇÃO

A concepção que se encontra à base do presente estudo é a de que a linguagem constitui o solo elementar de todo o fenômeno educativo. É daí que o meu modo de pensar derivou e que a educação pode, então, ser trazida para dentro de um processo interpretativo em que a linguagem se tornou o meu ponto de convergência. Não a linguagem como um conjunto de palavras a que o homem recorre e do qual se vale para expressar e dar nome às coisas, mas a linguagem como o solo em que o homem existe e se move, retira e sustenta toda a possibilidade de ser. Com isto e, de início, já não apenas me sintonizo com um significado básico e fundamental de minha argumentação, como, também, me coloco diante da necessidade de subscrever este significado com a narrativa da qual ele se originou.

Em 2014, quando ingressei no curso de mestrado em educação, tive um profundo contato com as narrativas de cunho pós-estruturalista, pós-metafísico e com aquelas coligadas ao que se convencionou chamar de pós-moderna. Isto, para mim, foi algo totalmente novo, já que toda minha formação inicial foi pautada por abordagens que se moviam sobre uma matriz conceitual ligada a abordagens de cunho estruturalista, pragmático e de forte vínculo com a tradição crítica do pensamento pedagógico. Neste contato, porém, logo pude notar que ali se estava lidando com uma grade conceitual totalmente diversa, ainda que, em alguns pontos, convergentes com a perspectiva que marcou minha formação inicial. Isto, obviamente, chamou minha atenção não apenas porque uma nova possibilidade de pensar a educação se fazia presente, mas também por haver algo em comum na articulação que tais abordagens realizavam desta possibilidade, isto é, por haver, entre elas, o comum reconhecimento de que a linguagem é um elemento fundamental na estruturação da relação que o homem estabelece com o mundo.

Como, porém, neste interregno, eu atuava no magistério público como educador físico, sempre que regressava da universidade à escola, buscava visualizar o processo pedagógico dentro deste novo horizonte de possibilidade que a pesquisa estava me abrindo. E foi daí que, então, surgiu a questão guia da minha dissertação, ou seja: é possível buscar a legitimidade epistemológica da prática educacional numa perspectiva pós-moderna? Todo o esforço que fiz durante o curso de mestrado teve esta questão como pano de fundo. Muito ingenuamente pensava eu que, ao final da pesquisa, após muita compenetração, eu teria uma resposta e não uma nova pergunta. E foi justamente o que

aconteceu. Depois de visualizar que era, sim, possível buscar a legitimidade epistêmica da prática educacional numa perspectiva pós-moderna, a minha curiosidade tomou outro rumo, pois se isto era possível, como, e em que medida, o elemento que articulava esta possibilidade, qual seja, a linguagem poderia fornecer um caminho para que uma concepção desta ordem pudesse ser levada a efeito no campo da ação pedagógica?

Uma vez que a linguagem foi, gradativamente e com intensidade cada vez maior, aparecendo como um elemento decisivo nas correntes de pensamento ligadas a tradição pós-metafísica, meu entendimento foi o de que ali havia uma questão que poderia ser explorada. Foi, pois, com este entendimento, e não com o alento de uma resposta definitiva, que concluí o curso de mestrado em educação. E foi justamente esta curiosidade gerada pela própria construção da dissertação que me colocou no curso de um processo que se esboça no presente trabalho e que teve, como pano de fundo, a intenção de pensar a linguagem como o solo sobre o qual a educação se move e do qual retira sua possibilidade de ser.

Foi também desta intenção, e no contexto desta narrativa, que se originaram as questões em torno das quais o presente estudo buscou se orientar. A primeira questão, que constitui meu problema de investigação, pode ser representada nos seguintes termos: *É possível fazer educação com base numa concepção ontolinguística de seu fenômeno?* Esta tese é uma resposta afirmativa a esta questão. Foi tendo em vista a afirmação desta possibilidade que meu problema tomou fôlego e que o objetivo para o qual ele me dirigiu pode ganhar forma, isto é: *Sob que condições uma concepção ontolinguística da educação pode ser levada a efeito, no campo da ação pedagógica?* Para fazer frente a essa questão, busquei aporte interpretativo naqueles pensadores cujo elemento epistêmico de que se ocupam pudesse contribuir com o intento de elaborar um conceito que arcasse minimamente com as consequências do problema que me propus analisar. O conceito haurido neste enfrentamento é o de que: *Fazer educação com base numa concepção ontolinguística requer a tomada de uma “atitude hermenêutica”*. Que uma *atitude hermenêutica* viabilize as condições necessárias para a realização de uma prática educacional *na* linguagem, é o conteúdo que me move e orienta ao longo de todo o périplo argumentativo que realizo no presente estudo. Se uma atitude hermenêutica terá, por fim, condições de sustentar-se conceitualmente, não há como saber, pois primeiro preciso conquistar algumas possibilidades que esta hipótese me oferece para, depois, e só lentamente, me voltar para uma possível conclusão sobre isto.

Portanto, na concepção que pretendo esboçar, ao longo de minha argumentação, não está em jogo uma fundamentação conceitual tal como se poderia esperar de uma fundamentação em sentido metafísico, pois que o decisivo, para mim, não é estar diante do conceito tal como um sujeito que se coloca diante de um objeto. Mesmo que isto seja, de alguma maneira, necessário e desejável, decisivo é todo o curso daquilo por onde nossa presença há de se colocar em movimento. E nisto acompanho o que já nos foi ensinado por Heidegger, nos prolegômenos da conferência *Sobre a essência da verdade*, que integra o livro *Ser e verdade*, com o título editado para *Da essência da verdade*, o que deixa ainda mais claro que o presente estudo em nada concorre com a busca pelo acúmulo de resultados ou por uma ordem conceitual posta em lugar e circunstância certa. O que há e se tem em vista aqui é um processo de interpretação das coisas que me foram atravessando o caminho. Não se deve, porém, confundir a recusa prévia da busca de fundamentos com a admissão de um modo laxo de fazer pesquisa. Abrir-se para aquilo que se mostra ao longo de uma investigação é apenas um modo de proceder que se volta para as coisas na perspectiva do fenômeno e não na perspectiva do objeto. Isto porém não constitui um subterfúgio para se fazer qualquer coisa, mas sim um caminho para interpretar e um modo para proceder. É próprio deste modo fenomenológico-reconstrutivo de proceder que, na interpretação das coisas, se revele a compreensão do conceito, pois é apenas nela que a questão e o problema que orientam o interpretar *podem* alcançar sua realização hermenêutica.

É justamente a isto que a escolha do método fenomenológico-reconstrutivo busca fazer jus. No entanto, ainda que a hermenêutica heideggeriana, de onde esta postura metodológica deriva, constitua um importante fio condutor para este trabalho, devo asseverar que este não é um estudo sobre Heidegger, mas, sim, um estudo sobre a educação realizado sob as condições do pensamento heideggeriano.

Seria, a meu ver, presunçoso pensar que apenas os discursos e os saberes educacionais bastariam para dar conta das complexas exigências da educação. Contudo, buscar novas frentes de argumentação em nada tem a ver com a tão celebrada, e atualmente na moda, lógica de inovação, mas sim com um movimento de abertura através do qual busco, a partir de uma grade conceitual pouco explorada, expor a educação aos olhares e aos horizontes de outro campo do conhecimento, como é o caso, aqui, da filosofia.

Assim, mesmo diante das dificuldades que esta escolha impôs, empenhei-me em sondar o pensamento heideggeriano ora tomando, ora deixando alguns dos muitos acessos

que ele nos oferece. Ante a vasta e multifacetada obra do autor, procurei reunir apenas aqueles trabalhos que, de alguma maneira e de forma parcial, apresentaram mais claramente a possibilidade de uma conexão com a educação, a partir do tema ora proposto. É importante dizer isto, porque, fundamentalmente, Heidegger não se empenhou em compor uma Filosofia da Educação, o que tanto justifica o acesso parcial a alguns de seus trabalhos, quanto justifica o diálogo corrente com aqueles educadores que são, talvez, alguns de seus principais interlocutores no campo de meu interesse. Muito embora tenha sido professor, Heidegger não foi um pedagogo ou um teórico da educação, por assim dizer, mas sim um filósofo que, mesmo sem assumir os problemas educacionais, acabou subministrando em seus tratados, conferências e preleções importantes contribuições às Ciências Humanas.

Desta forma, à medida que empreendeu toda uma investigação sobre o sentido, o sentido do ser e da existência humana¹, Heidegger também deixou, segundo Kahlmeyer-Mertens (2008), sua contribuição à educação. E mesmo desenvolvendo-se no bojo de uma narrativa arrojada e, às vezes, difícil, cujo vigor (talvez poético) lhe rendeu a pecha de hermético, o pensamento de Heidegger trouxe, principalmente no contexto da filosofia ocidental, um conjunto de novas significações (não apenas, mas principalmente) sobre a existência, meio pelas quais disponibiliza uma compreensão do ser, uma leitura do sujeito e uma leitura da racionalidade moderna, tanto mais importantes à educação.

Hoje, diante de uma nova *época do ser*, para usar uma expressão de Heidegger, estas significações ganham novamente importância frente ao traiçoeiro açoitemento que a educação, como formação humana, vem sofrendo das crescentes demandas do mercado e de um mundo do extremo excesso e perigos de toda sorte, um mundo do requinte, mas também da miséria e da invisibilidade por que passam seres humanos em situações que se agravam a cada dia por ações bélicas, por movimentos fundamentalistas, pela

¹ Acompanho, neste estudo, o entendimento de que Heidegger não é um filósofo da existência, tampouco um existencialista. Segundo Kahlmeyer-Mertens (2015), ainda que o questionamento do ser passe transversalmente pela filosofia da existência, tal transversalidade não é suficiente para dizermos que Heidegger pertence a esta tradição. Com isso, diz Kahlmeyer-Mertens, também concordam Gaston Bachelard e Emanuel Lévinas, o que denota certa confluência na opinião de alguns de seus maiores comentaristas. Ademais, ao fazer uma descrição fenomenológica da existência, o que Heidegger busca é enfrentar o problema ontológico deixado pelo modo com que a tradição metafísica foi ao ser, no sentido de pensar o ser a partir da historicidade e da temporalidade que a existência mesma lhe empresta. Por sua vez, tal movimento se distancia daquele presente em uma filosofia existencial (como a que vemos em Sören Aabye Kierkegaard) e daquele presente no existencialismo (segundo Kahlmeyer-Mertens, um fenômeno eminentemente francês), onde se buscava pensar uma Europa combalida pelo conflito mundial. Esta distância se reafirma em uma posição que se vê marcada por Heidegger em trabalhos de grande repercussão, como é o caso da *Carta sobre o humanismo*, de 1946, que integra o título *Marcas do caminho*, assim referenciado ao final deste trabalho.

improbidade política e pela malignidade socialmente patrocinada de velhos preconceitos que agora assumem novas formas de magnitude sem precedentes.

Enfim, são movimentos de uma época do ser que geram demandas preocupantes em todos os níveis da vida, dentre os quais a educação, em que se revelam sob a necessidade de uma retomada do debate acerca da dimensão existencial da tarefa educativa, bem como das bases sobre as quais ocorre a instauração de sentido, tendo em vista o *cuidado (Sorge)* do ser que aí lança suas raízes na multiplicidade dos entes. No entanto, entendo que esse debate não deve e não pode apenas levar em conta o domínio que o mundo de hoje exerce sobre nós, mas também fazer prosperar o diálogo sobre o lugar em que, e a partir do qual, o mundo, em geral, e a educação, em particular, exercem suas possibilidades de significação e subjetivação do homem. Nisto, pois, Heidegger e seus interlocutores tem muito a acrescentar. Acredito, no entanto, que uma meditação sobre isto só poderá dizer sobre o que somos e o que estamos sendo, se levar em conta que o pensar e o agir humanos alcançam sua estruturação *na* linguagem, meio pelo qual nos lançamos e também somos lançados sobre o solo de nossa *presença histórica*, para usar termos de Heidegger.

Pensar, no entanto, possibilidades para a educação, tendo em vista uma leitura ontolinguística dos fenômenos que a constituem, não é uma tarefa fácil, mesmo quando se tem à mão uma comunidade argumentativa de peso. Não menos difícil é pensar sob que condições uma prática educacional nestas bases pode alcançar sua realização pedagógica. As armadilhas da simplificação e a deturpação dos conceitos são alguns dos riscos que se abatem sobre aqueles que se aventuram neste caminho de pensamento, pois no trânsito entre áreas distintas, mesmo que vizinhas e profundamente ligadas, sempre há o perigo iminente de operarmos transposições forçadas e assim fazermos de uma, objeto para a outra. Arcando, portanto, com os cuidados que isto exige, procurei desenvolver-me com cautela diante dos limites que a filosofia e o trabalho epistemológico impõem aos que aí buscam sua inserção.

Assim, localizado no campo da epistemologia² da educação e dividido em quatro capítulos, este estudo buscou operar na transição de um pensamento marcado pela

² Ainda que num primeiro momento o termo *epistemologia* busque apenas descrever o enlace que há entre o problema do conhecimento e a ciência, sabemos que ele também é utilizado para indicar o caráter estável e incontroverso de um saber constituído sob o prisma do ideal epistêmico. Por isto, é importante ressaltar que, aqui, o uso do termo *epistemologia* não se refere ao caráter irrevogável de um saber que se coloca fora e acima da opinião (*doxa*), mas sim, a uma grade conceitual que respeita e inclui a formação histórica de diferentes epistêmes. Portanto, no contexto deste estudo, entendo a *epistemologia* sob a lógica da diferença e não sob a lógica da identidade.

filosofia da consciência, para o contexto de um pensamento marcado pelas *filosofias da linguagem*.

Valendo-me portanto do conceito de linguagem oriundo da tradição hermenêutica que remonta a Heidegger, o capítulo 2 se dá no contexto de um pensamento marcado pela crítica à metafísica ocidental, de onde, portanto, deriva uma lógica de compreensão não mais marcada pelas essências, mas, sim, determinada pela articulação histórica do ser com o mundo. O meu recurso a esta perspectiva tem em vista a tentativa de, por um lado, analisar sobre que bases ocorre a instauração de sentido em educação e, pelo outro, pensar como estas bases podem constituir um horizonte de inteligibilidade capaz de orientar a prática educacional em seus diferentes níveis e ramificações. Para isto, procuro me afastar de modelos fundacionalistas para pensar processos históricos em que mundo, linguagem e sentido se configuram em uma relação indissociável.

No capítulo 3 busco articular as noções de compreensão e interpretação para, assim, analisar de que modo, pois, a educação pode ser concebida como um espaço hermenêutico de interação comunicativa e não apenas como um espaço de trocas objetivas e processos impermeáveis às leituras de mundo que atravessam o processo pedagógico. O esforço empreendido neste capítulo teve como objetivo investigar em que medida a educação pode ser reconhecida e tomada como um espaço hermenêutico em que os homens e as coisas compartilham o mundo *em* linguagem e tempo. Nisto reside também a tentativa de pensar um agir pedagógico que busque dar trânsito à interação comunicativa, processo normativo que se produz entre educando e educador sempre que um espaço hermenêutico lhes é aberto e sempre que uma possibilidade de relação lhes constitui mútua possibilidade do ser e do deixar ser na livre dimensão do agir, o que é fundamental para a constituição de uma atitude hermenêutica.

Negociando com a noção de cuidado (*Sorge*) extraída de *Ser e tempo* (2015a), busco, no capítulo 4, habilitar o conceito de que, uma prática educacional realizada sob as condições de uma concepção ontolinguística requer, em termos pedagógicos, a tomada de uma atitude hermenêutica. O conceito então apresentado é o de que o cuidado como a atitude hermenêutica do deixar ser se constitui como uma abertura para que a educação também possa se realizar em favor da singularidade que marca os diferentes modos de ser-no-mundo e não apenas como um processo impessoal, que subjetiva tendo em vista o já disponível e não as possibilidades de ser que ficam, deste modo, encobertas naquilo que cada um é. Colocando-se, portanto, no contrapé do impessoal, a lógica de educação que procuro defender é a de uma educação que, tendo em vista a intrínseca relação da

linguagem com o mundo da vida, também tem em vista o cuidado do ser que habita a multiplicidade dos entes.

No capítulo 1, que tem característica de capítulo introdutório, apresento a postura metodológica adotada no presente estudo, de modo a, então, pavimentar o caminho através do qual suas diferentes partes buscaram se mover. Articulando o meu recurso ao método fenomenológico-reconstrutivo à função que a linguagem desempenha dentro da perspectiva de investigação teórica por mim adotada, o capítulo realiza uma análise da atividade científica desempenhada sob a lógica da subjetividade a partir de uma contraposição à tarefa que o pensar assume no contexto de uma investigação conduzida com base numa racionalidade hermenêutica. Com isso, procuro mostrar que os conceitos com os quais busquei lidar, negociam com uma grade de inteligibilidade que não repercute mais os interesses da metafísica, mas sim os interesses de uma tradição de pensamento que está entrementes coligada àquilo que a linguagem possibilita estabelecer entre os falantes, entre os mortais. Diferente, portanto, de uma abordagem metafísica, que no curso da gênese transcendental fez do sujeito o primeiro objeto de sua representação ontológica, a noção de racionalidade que apresento como eixo de inteligibilidade ao presente estudo não está apoiada na objetividade originária do *cogito* cartesiano, mas sim, no acontecer histórico, determinado pelas condições *existenciais* da finitude humana e das dinâmicas da linguagem. Portanto, os aspectos causais que estruturam a subjetividade do sujeito dão lugar, aqui, a uma estruturação ontológico-temporal baseada nos efeitos produzidos pelo enredamento histórico do homem com a linguagem. É então, por meio desta perspectiva, que o presente estudo buscou se desenvolver e é, pois, nos conceitos inerentes a ela que suas partes buscam sustentação.

1 PREPARAÇÃO E MÉTODO

Mesmo antes de chegar a qualquer clareza de princípio sobre o que se vá estudar, todos nós que, pelas mais diversas razões, a isto nos inclinamos, nos deparamos, no mais incipiente passo de nossa caminhada, com uma exigência determinante ao progresso que almejamos. Trata-se de uma exigência que logo se impõe e que, em certo sentido, passa a condicionar a própria diretriz de pensamento que se adotará em razão do que nem mesmo ainda se assumiu como problema. Tal exigência alcançou esse posto de importância e, desde que a ciência moderna se consolidou, especialmente a partir dos impactos produzidos pelas rigorosas formulações de Copérnico, Kepler, Galileu e Newton, foi firmando suas raízes e avançando implacavelmente sobre as mais diversas áreas do conhecimento. Trata-se, como é de suspeitar, da exigência metodológica, que há muito se impôs como técnica e princípio investigativo. Assim, esse capítulo busca, em consonância a isso, apresentar a postura metodológica adotada, e já anunciada na introdução, a partir de uma breve problematização dos aspectos que me levaram a assumi-la no horizonte de inteligibilidade que constitui este estudo. Dessa forma, além de expor e descrever os impulsos e prerrogativas práticas que orientaram o seu desenvolvimento, busco refletir sobre o modo com que isso se articula à tarefa do pensamento e como essa articulação determina o papel que a própria pesquisa assume ao negociar com um determinado estatuto de ciência.

1.1 A ciência como teoria do real

Determinar a proveniência originária do ser da ciência é uma tarefa que, no mínimo, exigiria determinar os diferentes espaços e momentos em que o homem desempenhou sua atividade criadora e espiritual. Em se tratando de uma tarefa praticamente impossível, ao menos dentro dos limites que o objetivo deste trabalho impõe, concentro-me apenas em descrever o modo com que a atividade científica busca penetrar a cultura e, à sua maneira, se inserir naquilo que, por diferentes razões e em diferentes lugares da sociedade, o homem preza e empenha seu interesse. No entanto, diz Heidegger (2001), nunca haveremos de avaliar o alcance da ciência tomando-a apenas num sentido cultural, pois assim como a arte, mais do que um desempenho cultural do homem, a ciência é um modo de se apresentar tudo o que é e está sendo. Por isto, é possível dizer que “[...] o que se chama de ciência ocidental europeia determina também,

em seus traços fundamentais e em proporção crescente, a realidade na qual o homem de hoje se move e tenta sustentar-se” (HEIDEGGER, 2001, p. 39). Não é, assim, nada surpreendente que sempre se viva um momento em que a ela seja atribuído uma espécie de destino superior para a curiosidade humana, porém, isso não deve nos impedir de perguntar: “Será que algo mais do que um simples querer conhecer da parte do homem rege a ciência?” (HEIDEGGER, 2001, p. 40).

Para Heidegger, além do querer conhecer há *outra coisa* que impera na ciência e que se esconde de nós quando ficamos presos às suas representações habituais. Esta *outra coisa* está imersa na conjuntura que, segundo Heidegger, permeia e rege todas as ciências, mas que lhes permanece encoberta, de modo que “Somente uma clareza suficiente sobre o que é a ciência será capaz de nos fazer ver esta conjuntura” (HEIDEGGER, 2001, p. 40). E a forma mais segura parece ser, em acordo com Heidegger, uma descrição da atividade científica, uma vez que tal descrição pode nos mostrar como as ciências vão se encaixando em todas as formas da vida, dentre as quais a educação, e qual é o interesse de fundo que as articula nesse encaixe cada vez mais decidido e, como diz Heidegger, cada vez menos perceptível aos olhos daqueles que a ela estão entregues. Contudo, tanto o modo com que as ciências vão se encaixando na vida, quando o interesse que as movem mutuamente nesse encaixe, pertencem ao mesmo enquadramento, que é o enquadramento da *representação objetiva do ser*. As ciências, segundo Buzzi, se constituem a partir da experiência humana. Portanto, elas são e se movem no diálogo com a realidade, “Mas um diálogo *sui generis*, onde a objetividade estabelece as normas, as leis, o conteúdo, o começo e o fim. [...] A ciência é então uma apresentação da realidade. É uma apresentação da realidade filtrada pela objetividade” (1980, p. 84). Por isso pode-se dizer que, “O objeto do conhecimento científico é uma *representação do ser*” (Ibid., p. 84). No entanto, para que uma descrição revele algo sobre os encaixes e sobre o interesse partilhado pelas ciências, em seus mais diversos campos de ação, precisamos, antes, tentar entender esse enquadramento a partir de uma definição sobre o que é e onde repousa a ciência. Mais do que dar termos seguros a esta definição, o desafio é, por meio dela, entender quais são os interesses que articulam o enquadramento a que nossas pesquisas estão entregues.

Assim, por meio de uma frase concisa, Heidegger (2001, p. 40) empresta a definição que, aqui, se faz valer: “a ciência é a teoria do real”. A frase, no entanto, diz mais no que dá a pensar do que em seus próprios termos. Por isso, enquanto uma definição, contém questões que precisam ser explicadas, já que não se aplicam, segundo Heidegger (2001), nem à ciência antiga e nem à ciência medieval, dadas não apenas as

diferenças entre suas doutrinas, mas também ao fato de que a ciência moderna se funda no pensamento grego chamado, desde Platão, de Filosofia. E isso, segundo Heidegger, não deve ser tomado como um demérito à maneira moderna de conhecer, tanto menos ao pensamento grego que, de um modo ou de outro, se encontra aí presente. Ao contrário disso, Heidegger (2001) afirma que o caráter distintivo do conhecimento moderno reside, justamente, na elaboração, em certo sentido, revolucionária de um traço que o próprio saber grego precisou para vir a ser, hodiernamente, outro saber. Os modernos decidiram por um tratamento da experiência que os antigos, ainda que soubessem, não praticaram. Esse tratamento é o tratamento matemático. Esta é a maior diferença entre a ciência moderna e o modo antigo de lidar com a experiência dos fatos. “O antigo conhecia a matemática, seus cálculos, números e medidas. Mas não esteve naquela decisão histórica de tomá-la como principal via no tratamento da experiência” (BUZZI, 1980 p. 85). A ciência moderna difere da antiga justamente porque atribui ao seu objeto uma outra constituição lógica, isto é, “O objeto da ciência moderna é a experiência das coisas submetida a um tratamento de números e medidas” (Ibid., p. 85). A questão, porém, que aí deve ser analisada, é o modo com que a ciência moderna submete a experiência dos fatos ao seu interesse de representá-los. Mesmo que a ciência moderna valha-se de inúmeras influências do pensamento antigo, uma análise mais atenta mostra que, o interesse que a ciência moderna tem pelo *real* está, no mais das vezes e nas mais diversas ciências, ligado a uma representação historiográfica que, segundo Heidegger (2001), “[...] toma a história como um objeto em que algo se passa e ao mesmo tempo vai desaparecendo em sua transitoriedade” (p. 40). Em meio a isso, acaba-se perdendo de vista a importância do diálogo com o pensamento de onde provêm as raízes que se deitam no solo sobre o qual firmemente a ciência moderna ainda se move, qual seja ele, o solo do diálogo com a filosofia que pensa o sentido do ser e da experiência humana sob as condições da finitude e das diferenças quase esquecidas em meio a supremacia da palpabilidade empírica e do inarredável interesse que a ciência tem pela calculabilidade do todo. Por esta razão é que podemos dizer que “A ciência é a totalidade da objetividade da experiência”, isto é, “[...] um modo de ordenar e controlar a experiência das coisas utilizando princípios da matemática” (BUZZI, 1980, p. 86). Nesta perspectiva, a ciência enquanto *representação do ser* é sempre axiomática. Ela busca descer sempre para mais perto da experiência para apreendê-la em medidas e números³. A ciência totaliza a

³ No entanto, por mais que a ciência sempre busque ordenar a representação da realidade dentro de um quadro de coisas mensuráveis e calculáveis, nem toda ordenação e representação da experiência interessa

experiência na representação objetiva do todo. Ela calcula a realidade na objetivação da experiência. Por isso, ela é a teoria do real. Mas, em meio a isso, como ficam as ciências humanas, a ciência educacional, que se ocupam do imponderável, da experiência humana que, em sua forma manifestativa, se furta aos números e às medidas? Para que mais à frente eu possa esboçar uma posição mais clara sobre esta inadequação da atividade científica para com a singularidade do objeto das ciências humanas, preciso, antes, analisar o que querem dizer as palavras *real* e *teoria* no contexto das sinalizações feitas a partir da frase *a ciência é a teoria do real*.

Seguindo a análise desenvolvida por Heidegger, é preciso, inicialmente, nos atermos à palavra. E ater-se à etimologia não significa perseguir a mera constatação de um significado, no sentido de recuperá-lo e reintroduzi-lo em um novo jogo de linguagem, mas, conforme afirma Heidegger (2001), trata-se muito mais de perceber o âmbito em que a palavra fala e que a coisa evocada por ela se movimenta em seu contexto de significação. Dito isso, “[...] o *real* preenche e cumpre o setor da operação, daquilo que opera” (HEIDEGGER, 2001, p. 42). Mas o que significa, assim, *operar*? Operar (*wirken*), diz Heidegger, significa fazer (*tun*) e fazer (*dhe*), de origem indo-européia, significa posição, localização. Contudo, Heidegger comenta que o fazer não deve ser entendido apenas como uma atividade realizada pelo homem, no sentido do agir, da ação, pois também há um fazer, por exemplo, no crescimento da natureza que independe da ação no sentido tomado pelo agir humano. No entanto, mesmo diante desta diferença na acepção do fazer, há uma coisa que as une, qual seja ela, “[...] a pro-posição de algo por si mesmo, no sentido de pôr em frente, de trazer à luz, de a-duzir e pro-duzir, de levá-lo à vigência” (HEIDEGGER, 2001, p. 42). Neste sentido, fazer é equivalente a operar, a viger no âmbito de uma vigência. Assim, para Heidegger, o real é o vigente que encontra no operar um modo de realização, de fazer o vigente viger, de estar em vigor. Operar, nesta perspectiva, é, nas palavras de Heidegger, “[...] trazer e levar à vigência” (HEIDEGGER, 2001, p. 42). O autor assevera, ainda, que na linguagem medieval, o verbo operar (*wirken*)

a ciência. Segundo Buzzi, “A ciência só se interessa em ordenar aquela representação que traga algum poder de transformar a realidade. Por isso o saber moderno, a ciência, é cultivada como um modo de *poder*. O cientista [...] é a expressão mais acabada da vontade-de-poder. É a vontade-de-poder que o leva a aprimorar sua inteligência, a educa-la à ciência. A ciência é por conseguinte a mais refinada manifestação da vontade de transformação da realidade tematizada na história do homem” (1980, p. 87, grifo do autor). Cabe, no entanto, perguntar: “O que pretende o homem com essa atividade científica?” (Ibid., p. 87). Muitos autores, dentro os quais Nietzsche e Foucault, certamente nos ajudariam a pensar mais detidamente esta questão. Contudo, esta tarefa exigiria um estudo extra ao que aqui se propõe discutir, ainda, é claro, que a importância do tema não esteja então dispensada.

dizia sobre a produção de habitações e utensílios passando, mais tarde, a significar a produção no sentido têxtil da lida com a fazenda.

O real, nesta direção, é “[...] tanto o operante como o operado, no sentido daquilo que leva e é levado à vigência” (HEIDEGGER, 2001, p. 42). Desta maneira, a realidade (*Wirklichkeit*) significa a vigência acabada que se produz na abertura de seu próprio vigor. Dito isso, o operar (*wirken*) pertence ao indo-europeu *uerg* de onde também vem a palavra obra (*Werk*), cujo traço Heidegger alerta não residir na *causa efficiens*, (causa eficiente) “[...] mas em algo vir a des-encobrir-se e manter-se desencoberto” (HEIDEGGER, 2001, p. 43) na plenitude vigente de sua realidade. A palavra realidade precisa, aqui, ser compreendida, segundo Heidegger, de modo grego, no qual ela adquire o sentido de “[...] trazer para (*her*) o desencoberto, de levar para (*vor*) a vigência” (HEIDEGGER, 2001, p. 43). O viger (*wesen*) da realidade diz, segundo Heidegger, o mesmo que durar (*währen*) e, assim, representa a duração daquilo que, ao desencobrir-se, fica e permanece em obra. Em uma tradução posterior, os romanos pensaram aquilo que vige numa vigência como o resultado de uma operação, ou seja, como o resultado, o sucesso de uma ação.

Neste sentido, o *real* adere a um novo campo semântico e passa, então, a representar o sucedido de uma ação. É, pois, aí que o *real* é colocado à luz da causalidade ou, como já mencionado, da *causa efficiens*, de modo que, a partir daí, a relação causa-efeito vai assumindo a dianteira. Com isso, o efeito passa a ser entendido como o resultado de um fazer representado por um esforço de trabalho. Neste contexto, “O resultado do efeito de um fazer é o fato” (HEIDEGGER, 2001, p. 44), a partir do qual a ciência moderna se vale para colocar sobre a noção de *real* o peso da certeza, no sentido de *certo*. O fato opõe, aqui, o *real* a tudo o que não assume uma posição de certeza e, nesta primazia, reduzido a efeitos e resultados “[...] o real se mostra, então, como objeto (*Gegen-stand*)” (HEIDEGGER, 2001, p. 44). Conforme o autor, nem os medievais e nem os gregos pensam o vigente como objeto. Por isto, a palavra objetividade é própria ao modo com que a Modernidade toma a vigência do real como o caráter daquilo que vige. Ao pensar a objetividade como o caráter daquilo que vige, a ciência moderna fez do próprio vigente um objeto para tal. Contudo, o modo com que esta objetividade se manifesta precisa ser analisada, tal como sugere Heidegger, a partir de sua relação com a *teoria*, no sentido que ela contém na frase *a ciência é a teoria do real*.

Se a tomarmos no sentido grego, a palavra *teoria* é diversa em todas as suas dimensões. No entanto, no sentido antigo, bastante resumido e, de certo modo, bastante antiquado, “A teoria é a *visão protetora da verdade*” (HEIDEGGER, 2001, p. 46, grifos

do autor). As mudanças ocorridas na palavra decidiram pelo envio histórico de um novo campo de significação ao que chamamos, aqui, de *teoria*. Os romanos traduziram a palavra por *contemplari*, *contemplatio*. Para Heidegger, esta é uma tradução que provém do espírito da língua latina, própria, segundo ele, ao modo romano de estar no ser. Assim, com esta tradução, Heidegger acredita desaparecer, quase por completo e como que por encanto, seu sentido anterior e originário, pois “[...] *contemplari* significa: separar e dividir uma coisa num setor e aí cercá-la e circundá-la” (HEIDEGGER, 2001, p. 46). Diante disso, tornada *contemplatio*, a teoria assume o conhecimento a partir de um olhar divisor, procedimental e profundamente intervencionista. O olhar, então, sobre o vigente aparece aqui sob a lógica da observação. Ou seja: “A teoria como observação do real” (HEIDEGGER, 2001, p. 47). Neste uso, diz Heidegger, a palavra observação é tomada para indicar algo próximo à consideração. No entanto, se nos atermos ao que a palavra observação (*Betrachtung*) evoca, haveremos de conhecer, minimamente, o terreno que esta noção prepara para a ciência moderna como teoria do real.

Para isso, precisamos perguntar sobre o sentido que o termo *Betrachtung* nos envia em seu contexto de significação. De forma resumida e direta, *Betrachtung* significa pretender (*trachten*), aspirar. “Diz o latim *tractare*, tratar, empenhar-se. Pretender e aspirar a alguma coisa diz empenhar-se todo para alcançá-la, diz persegui-la e correr atrás dela para dela se apossar” (HEIDEGGER, 2001, p. 47). Posto isso, a *teoria* como observação seria uma elaboração que visa incisivamente se apoderar do *real*. Mas, aqui, Heidegger levanta uma questão importante e que será condição para o que falaremos depois. Ou seja, se assumirmos que a ciência moderna é a teoria do real, não estaria ela prescindindo de sua essência científica? Como teoria do real a ciência não seria justamente teórica? A ciência não deveria prescindir da elaboração do real e limitar-se apenas a apreendê-lo em sua vigência? Agindo desta forma, não estaria a ciência intervindo em um traço básico da própria realidade? Com argumenta Heidegger, “A ciência pura, como se proclama, seria desinteressada e sem propósito” (HEIDEGGER, 2001, p. 48). No entanto, como *teoria* parece cumprir outra tarefa, qual seja ela, a elaboração intervencionista do *real*.

Assim, buscando e retendo o vigente, isto é, retendo aquilo que vigora na vigência de uma duração, esta elaboração do real também busca reter aquilo que aí pertence, desde sempre, à história. De modo a tudo reter em sua elaboração, a ciência acaba transformando toda vigência em objetividade. Regente desta objetivação que julga apoderar-se do *real*, a ciência acaba subsumindo o *real* na objetividade da observação.

Assim, a ciência se dispõe à elaboração do *real* a partir de um conjunto de causas aduzidas pelo método de forma antecipada. Diante disso, à medida que o método pressupõe o *real* a ciência se lança à perseguição de suas consequências. É assim que a ciência assegura o *real* na objetividade. E o faz no bojo de uma representação que também elabora e processa o modo com que a ciência corresponde ao *real*. Desta forma, o *real* que para a ciência se encontra assegurado na objetividade do método é, também, o que garante o processamento assegurador das pesquisas entregues a esta orientação. E mesmo que a ciência não consiga livrar suas manobras da diferença ontológica⁴, já que a diferença ontológica é o elemento constitutivo de toda a objetivação da ciência, é assim que, para Stein (2002, p. 142) “[...] ela consegue povoar sua paisagem de objetos e, através da infinita multiplicação da causalidade, objetos efetivados, transformados mesmo e que, dessa maneira, preenchem o campo da representação, na forma da calculabilidade do todo”. É, pois, deste modo que a relação entre ser e homem se converte numa relação entre sujeito e objeto. A ciência produz objetos para tentar contornar o que diante dela é inacessível e inobjetivável. Não podendo nos livrar da diferença ontológica, portanto, dos impasses do inacessível, “[...] a ciência passa a encenar uma atividade que produz resultados e que, ao mesmo tempo, produz asseguramento” (STEIN, 2002, p. 141). Diante, assim, dessa ambiguidade determinada pela diferença ontológica, é que a ciência se propõe a desenvolver uma teoria do real ou, como diz Stein, uma teoria do efetivo em que o homem aparece como o (sujeito) representador.

⁴ Isto fica um pouco mais claro se seguirmos os passos de Stein (2002, p. 41-42-43), na reflexão sobre o processo de objetivação da ciência e o encobrimento do espaço de encontro entre ser e homem. Para o referido autor, “A diferença ontológica é própria do pensar filosófico, mas isso não significa que ela não seja aquilo que é a presença com que mais se topa a ciência. Entretanto, a diferença ontológica é, para ela, inacessível, e impedindo qualquer possibilidade de dela fugir, ela é também para a ciência incontornável. [...] Ela está, portanto, presente silenciosamente nas manobras que a ciência realiza para resolver o seu problema. [...] No entanto, essa manobra que é, ao mesmo tempo, a própria vida da ciência, não constitui simplesmente uma atividade pela qual a relação entre ser e ente é eliminada. Pelo contrário, a objetivação é uma presentificação que aponta para uma dimensão não objetiva das ciências. É por isso que as ciências se dividem em vários campos de investigação [...]. A diferenciação das ciências, através dos campos que elas objetivam, não é ela mesma uma possibilidade ao alcance da ciência. Assim, por exemplo, a essência da física não pode ser pesquisada e representada fisicamente. [...] Revela-se, portanto, na diferenciação das ciências, um aceno para a diferença ontológica. Mostra-se, aqui, algo que, de certo modo, poderia ser considerado espetacular: diante do incontornável da diferença ontológica, tornam-se também incontornáveis as diversas esferas objetivas das ciências. E, mesmo as coisas objetivadas, já apontam para um modo de apresentar-se em formas possíveis, como objetos que também ultrapassam as ciências. É que o apresentar-se como tal permanece inacessível para as ciências, em sua presença não objetivada, porque as ciências não têm acesso à sua própria essência. Revela-se, portanto, na presença que torna presente a objetivação, um estado de coisas que se enraíza na relação entre ser e homem. Portanto, como não se pode pensar a essência da física fisicamente, ela, como outros campos da ciência, opera, de certo modo, cegamente, conduzida pela presença não-objetivável do organizador das diferenças, que é a diferença ontológica”. Com isso, temos não apenas uma imagem sobre a diferença ontológica, mas também uma imagem do cenário em que a ciência como teoria do real se processa.

Essa lógica de ciência assegurada na objetividade retém o que vigora no despojamento histórico de que gozam os homens e a natureza. Dito isso, o interesse da ciência moderna pela elaboração e asseguramento do *real* culmina, ora na suspeita que a própria investigação levanta sobre o que em sua visão dimensiona *o real*, ora numa tendência de pesquisa que faz de sua grade de inteligibilidade uma doutrina metodológica que acaba aniquilando a própria possibilidade de questionamento que ela mesma (a ciência) levanta sobre o real que aí se encontra teoricamente assegurado.

Diante desse par de possibilidades, Ramos (2018) nos ensina que este enorme empenho que uma ciência faz para aprimorar a perspectiva pela qual visa e questiona seu questionamento, culmina num esquecimento que calcifica a capacidade reconstrutiva que esta mesma ciência tem de questionar sua própria visão do *real*. Com isso, acaba-se perdendo de vista não apenas os aspectos históricos da realidade que a objetivação não dá conta de reter, uma vez que esses aspectos possuem uma dinâmica temporal própria, mas também acaba-se perdendo de vista a tarefa hermenêutica que o pensamento guarda. Uma tarefa que, em meio à lógica de uma racionalidade instrumental, acaba sufocada pelas dinâmicas da objetividade que impõe ao pensar uma função técnica e, no mais das vezes, meramente descritiva. É justamente esta a função da qual busco me afastar para tentar assumir o pensamento como a tarefa fundamental da constituição e estruturação metodológica do presente estudo.

1.2 A tarefa do pensamento

Tal como brevemente procurei mostrar na seção anterior, a objetividade pretendida pela assim chamada ciência moderna não presume apenas um determinado modo de fazer ciência. Tal objetividade também presume um modo de pensar e conceber a tarefa do pensamento que é equivalente, segundo Heidegger (2008a), a uma técnica própria ao proceder da reflexão a serviço do fazer e do *operar*, no sentido anteriormente destacado em que o *operar* significa, nomeadamente, o trazer e levar à vigência. Desta forma, o papel que o pensamento assume dentro desta lógica de racionalidade aparece como um importante elemento para o esboço das diferenças que há entre aquilo para o que se volta e o caminho para o qual nos levam a atividade da ciência moderna e a atividade hermenêutica, neste caso, desde os impulsos da fenomenologia. Pensar quer dizer, aqui, de uma atividade que, para ambas, é fundamental. Contudo, *em um dos casos, o pensamento é o meio pelo qual se produz uma relação com aquilo que, num*

determinado contexto, buscamos compreender. No outro, *o pensamento figura apenas como aquilo que oferece essa relação* ao (ser) que buscamos compreender como aquilo que o próprio ser doou ao pensamento. Neste caso a *relação* tem o sentido do radical alemão *Beziehung*, que remete para toda a envergadura do movimento relacional, isto é, para tudo o que uma relação coloca em jogo. Assim, por um lado, temos uma caracterização técnica do pensamento, em que ele figura como um comportamento que produz e opera a relação que determina o conhecimento da realidade que buscamos compreender. E, ainda, que esse esforço da ciência moderna resulte, segundo Heidegger, em uma renúncia da essência do pensar, esta é uma perspectiva que se impõe em nome da cientificidade e da garantia de uma estrutura lógica para a verdade. Esta estrutura foi conquistada no âmbito do pensamento platônico. É a partir de Platão que, segundo Buzzi, “[...] o pensamento lê a presença do ser na representação, na metafísica. Ao iniciar a metafísica, Platão se tornou mestre do Ocidente. [...] A ciência e a técnica são expressões de seu desenvolvimento” (1980, p. 39-40). Não é difícil perceber que todo o esforço do pensamento moderno expressa uma forte articulação entre ciência e técnica. Também não é difícil perceber que tal articulação, segundo Stein (2002), simula perfeitamente a plenitude da metafísica. Para o autor, a técnica se tornou a forma da vontade de poder assegurar-se, através das diferentes formas de objetivação, num contexto em que o ente é identificado com o factível. Com isso, a relação que une pensar e ser dentro da relação fundamental entre ser e homem, não apenas atingiu seu encobrimento, como também constituiu o que Stein (2002) diz ser a forma com que hoje temos que enfrentar nossa relação com o ser, a partir das ciências. Assim, desde sua articulação com a técnica, o processo objetivador da ciência anula os espaços de encontro entre ser e pensar.

Por outro lado temos, no entanto, o pensamento como o que oferece e não como o que produz a relação com o que ele mesmo leva a cabo no pensar. Ao produzir a relação o pensamento opera sobre o que produz. É o sujeito agindo sobre o objeto num movimento em que o próprio ser, como o elemento do pensar, é abandonado. Já ao oferecer a relação, o pensamento também oferece uma abertura⁵ para que o seu próprio elemento opere sobre o pensar. Assim, assumir o pensamento como uma possibilidade de oferecer essa abertura em nada tem a ver com a produção técnica de um movimento

⁵ O termo *abertura* tem, aqui, o sentido adotado por Heidegger em *Ser e tempo*. Conforme nota explicativa da edição que estou utilizando, abrir e abertura não apresentam, em alemão, o uso que Heidegger buscava ao empregar a palavra *abertura*. Por isso, ele adotou o termo *auf-schlissen*, traduzido por des-fechar. Para Heidegger, a palavra abertura diz sobre o movimento de des-fechar.

operado pela consciência do sujeito, pois assumir o pensamento como tal, implica assumi-lo como uma tarefa que pertence ao próprio modo de ser da compreensão. Portanto, esse oferecer, diz Heidegger (2008a), consiste no fato de o ser vir à linguagem no pensar. Isso, no sentido de que “A linguagem é a morada do ser” (HEIDEGGER, 2008a, p. 326). Sendo, pois, a morada do ser, “A linguagem é a experiência do ser: diz o que se passa quando o ser, de uma ou outra maneira, se apresenta e se revela no âmbito do pensamento” (BUZZI, 1980, p. 181). Por isso, o pensamento é uma possibilidade de guardar essa morada apenas quando leva à cabo, em sua vigília, a manifestação do ser custodiado pela linguagem. Seguindo a Heidegger, o pensar não se converte em ação por efeito de uma relação de pensamento travada por alguém no âmbito de uma utilidade. Para o autor, “O pensar age na medida em que pensa” (BUZZI, 1980, p. 326), de modo que essa ação é, ao mesmo tempo, a mais simples e a mais elevada, já que diz respeito, segundo ele, à relação entre ser e homem. O pensar, nesses termos, deve deixar-se interpelar pelo ser e levar a cabo esse deixar. “Nesse caso, o pensar está sob o império do ser, o pensar percebe o ser por imposição manifestativa do próprio ser” (BUZZI, 1980, p. 39). Assumir, pois, essa tarefa implica se livrar de uma interpretação técnica que faz do pensamento um meio de exposição e tomá-lo, assim, como um elemento inerente ao próprio modo de ser daquilo que se expõe. Quando Heidegger nos convoca à tarefa do pensar, ele nos convoca para um lugar e “[...] para um domínio em que o pensar não seja uma simples atividade de apresentar argumentos em série ou formas lógicas em qualquer campo científico, mas em que ele é um modo de ser” (STEIN, 2002, p. 37).

Dito isso, o pensar não pode, a partir dessa orientação, ser tomado como uma ferramenta de reflexão através da qual buscamos expor um conjunto de resultados. Tomá-lo dessa forma, implica assumi-lo como um produto da consciência e não como uma manifestação da linguagem própria, como dissemos, ao modo de ser da compreensão. Assim, nos livramos do pensamento enquanto uma categoria auto-instituída e o assumimos como um espaço hermenêutico determinado historicamente pela interação comunicativa entre ser e homem. E mesmo que em nossas ações nos dirijamos ao ente, é sempre *no* ser que o pensamento repousa. Por quê? Porque, tal como veremos mais à frente, o ser se mostra sempre quando o que acontece pode ser compreendido. A presença, em seu modo de ser homem, sempre se transfere para uma possibilidade de compreensão. Por isso, em seu caráter existencial, a compreensão se constitui como a *visão* do ser que pode ser compreendido. Deve-se, no entanto, proteger o termo *visão* de mal-entendidos e privá-lo, assim, de uma consideração universal do *ver*. A visão, como o caráter existencial

da compreensão, deve ser entendida como a acessibilidade que a própria compreensão nos dá a suas possibilidades. Nós as visualizamos e nela visualizamos o que pode ser compreendido. Não temos *a visão do todo* que pode ser compreendido. Temos apenas a visão do que se mostra compreensível, do que é visualizado na visão que temos de algo.

Segundo Heidegger, “O ver dessa visão já é sempre um compreender e um interpretar” (2015a, p. 210). O ver, neste caso, traz junto a si a referência constitutiva da qual se precisa para compreender o que vem ao nosso encontro. O ver, no âmbito da compreensão, antecede o ver no sentido do enunciado. O trem que vem ao encontro daqueles que o aguardam na estação, antecede todo o enunciado temático a seu respeito. Eu só posso constatar algo como um trem, à medida que sei, antecipadamente, o que é um trem. Sem esta compreensão prévia, não seria possível ver o trem como trem, senão como outra coisa. “Assiste-nos, porém, um *saber* característico, *que antecede* as próprias coisas, em que as diversas coisas nos são dadas e se podem tornar acessíveis sendo desta ou daquela maneira” (HEIDEGGER, 2012b, p. 162, grifos do autor). O trem que se aproxima traz junto a si a articulação do que é compreendido pela presença em sua aproximação. Na presença de todos os dias nós estamos entregues às coisas de modo que, na experiência que fazemos com elas, nada sabemos sobre o fato de termos que saber de antemão algo sobre elas. Dito nas palavras de Heidegger, “Sendo, em sua essência, compreensiva, a presença está, desde o início, junto ao que ela compreende” (2015a, p. 227). O trem, assim como o carro, a porta, a viga que sustenta a casa, sempre se mostra para o homem num âmbito de visão que já é sempre um compreender e um interpretar. Tudo vem ao nosso encontro no mundo. Só depois é que essa visão pode ser reformada ou apreendida pelo enunciado. O fato, porém, da visão do trem que se aproxima ser carente de um enunciado, não quer dizer que ela não disponha de uma interpretação articuladora e, por consequência, de uma estrutura compreensiva prévia. Ao contrário, essa visão já traz consigo os elementos necessários para se apreender o trem no enunciado. Nem mesmo a ciência teria progredido tão poderosamente se os cientistas não dispusessem de uma visão prévia sobre as coisas. Einstein não teria elaborado uma teoria da relatividade geral se não dispusesse previamente de uma visão geométrica da gravitação. Somente por isto é que ele pode, no enalço de seus antecessores, pesquisar os fatos em um sentido novo. Só pode o homem pousar o pé na Lua porque antes disso o cálculo da trajetória espacial esteve na presença de uma visão prévia sobre a lei gravitacional que rege o deslocamento das massas.

Antes de tudo deve haver uma compreensão básica que constitui o solo elementar da interpretação que homem realiza das coisas, seja esta coisa um simples trem, um simples livro, uma simples música ou, um elemento que constitui uma das forças fundamentais da natureza. Como é que então haveremos de compreender tudo isso? Como uma experiência prévia que o homem realiza com algo simplesmente dado para depois apreendê-lo no enunciado? Certamente não. A visão prévia é uma visão histórica que o homem possui de um determinado estado de coisas. As coisas, porém, se movem, elas possuem sua temporalidade e, ainda que preservem suas condições materiais, elas nunca são coisas dadas. Mesmo que muitas coisas não possuam uma qualidade antropomórfica, elas bem podem assumir um novo sentido diante da história que compartilham com o homem. O que o homem vê não é algo simplesmente dado, pois na visão prévia o que se mostra é fruto de um processo compreensivo que já está em andamento. A interpretação é, neste sentido, uma abertura de e para o mundo das coisas. A interpretação não veste as coisas com um conceito ou, como diz Heidegger, “Ela não lança, por assim dizer, um “significado” sobre a nudez de algo simplesmente dado, nem coloca sobre ele um valor” (HEIDEGGER, 2015a, 211, grifo do autor). O que acontece é que, naquilo que vem ao nosso encontro dentro do mundo (o trem, o carro, a porta, a viga, o livro...), o compreender já coloca em jogo aquilo que a interpretação expõe e abre.

Assim, o que a interpretação realiza é uma *apresentação*⁶ estrutural da compreensão. Ela expõe e abre estruturalmente o que pode ser compreendido. Por isto se diz que: *o ser se mostra quando o que acontece pode ser compreendido*. Mas o que é e onde se mostra o ser do que pode ser compreendido? O ser é e se dá no modo como uma coisa se apresenta. O ser se mostra naquilo que a coisa se apresenta, naquilo que, para usar termos de Heidegger (2012b, p. 161), ela expõe *o estar presente de si mesmo*. Ele sempre se mostra no acontecimento do que, estando presente, dá a compreender e que, assim, também dá a pensar. Tal como o trem é um acontecimento que se dá para àqueles que o aguardam, também é o ser para a presença que compreende. A presença aguarda compreensivamente o trem. O mesmo pode ser dito em termos pedagógicos. Os alunos, e também os professores, estão junto ao que compreendem. Eles aguardam compreensivamente o que vem ao seu encontro. Contudo, em nenhum dos casos o ser que pode ser compreendido é um ser que *está lá*, dado e alojado não se sabe onde, à espera da compreensão. O ser, ao contrário, é um constante modo de ser. Mesmo quando lidamos

⁶ Sobre isso, falaremos na seção 2.1.

com matéria repetida, com conteúdo já trabalhado, e mesmo que nisso algo tome a aparência do que já foi um dia, algo sempre chega e se mostra como o que ainda não foi vivido, como o que ainda não aconteceu. Um novo ponto de partida é estabelecido sempre que algo acontece. Entendo, assim, que em tudo impera uma visão prévia, um ponto de partida que acompanha e faz mover nosso horizonte de sentido.

Pois que todo o relacionamento do homem com a realidade esteja condicionado por uma visão prévia, também vale para a educação. Veem-se, na educação, processos, pedagogias, métodos, conteúdos, mas também se vê nela a expressão da vida de seus atores. Todo o elã pedagógico está agarrado elementarmente a isso, pois que se há um sentido que orienta o fazer pedagógico, e deve haver, ele deve possuir alguma relação com o mundo da vida. Por isto, entende-se, neste estudo, que o sentido de toda a elaboração pedagógica, assim como o sentido de toda a elaboração artística, está “[...] em abrir espaço para o possível, em ser um esboço livre e criador de novas possibilidades para o que é possível ao ser humano” (HEIDEGGER, 2012b, p. 173). Todavia, isto não sugere que a educação deva ter por meta dar ao homem apenas o prazer de ser o que se é. Seria um mal-entendido reduzir o contato que a educação tem com a vida a um contato com a vida psíquica dos viventes. Que a educação deva e dependa da visão prévia para abrir espaço ao possível e ser então um *topos* do esboço livre e criador, não significa que ela deva, por consequência, se render àquilo que o homem deseja e quer. Entender a presença da visão prévia significa entender e ligar-se à singularidade daquilo que é possível ao ser humano. Tomar esse ponto de partida como o ponto de partida de todo o processo compreensivo não significa ser escravo dos pré-conceitos e dos pressupostos, mas, sim, obter as condições fundamentais e indispensáveis para que a educação possa romper com as medianias cotidianas e dar, assim, aos indivíduos, a oportunidade de uma ligação com novas possibilidades de significação de sua existência. Somente assim entendo a educação como o que é capaz dar ao homem a chance de obter uma orientação sobre a realidade de que provém e, sob a luz de tais possibilidades, compreender de que modo e em que medida tal realidade se mostra como parte daquilo que ele mesmo é. É, acredito, somente na ligação com o esboço prévio daquilo que vem ao nosso encontro, é que a educação poderá fazer jus à singularidade da vida que cada um leva na realidade de cada dia. “É esta ligação que cada homem singular deverá lutar e empenhar-se por alcançar” (HEIDEGGER, 2012b, p. 173). E se, tal como nos ensinou Heidegger, este empenho não depende do arbítrio de cada um, mas sim da presença histórica dos homens, cabe à educação, no âmbito de sua especificidade e no limite de suas práticas, abrir espaço

para isso, pois para que seria a educação senão para a vida, em toda a amplitude e possibilidade de ser? Que outra finalidade deveria mover a educação senão o acontecer da vida? Em que outra arena deveria a educação travar suas lutas senão naquela em que se aloja a dinâmica do viver humano finito? Também esse é o propósito que me move. E justamente por isto é que, aqui, não se toma o ser como um produto do pensamento, pois tal como afirma Heidegger (2008a, p. 320), *o pensamento é um acontecimento apropriativo do ser*. O sentido de ser é, pois, para nós, sempre o sentido de um ser que é aí no mundo. Todo o empenho que me move, neste estudo, e que tem na linguagem seu ponto de convergência, carrega consigo esta consideração.

Assim, diferente da compreensão que subsidia uma interpretação técnica do pensar, no pensamento do ser nunca se busca representar o *real* e assumir essa representação dentro de um enunciado finito de verdade, pois o que está em jogo é, segundo Stein (2002), a realização de um recuo diante do ente para que apareça o seu modo de ser. Quando falamos, aqui, de diferença ontológica, estamos falando desse recuo ou, se quisermos, de uma postura do pensamento onde se abre o espaço para o vir-ao-encontro. Dessa maneira, “Pensar “ser” significa: co-responder ao apelo de seu vigor” (HEIDEGGER 2001, p. 161, grifo do autor). No entanto, essa co-rrespondência deve surgir do apelo e a ele se entregar, pois segundo o mesmo autor, “Co-responder é retroceder para o apelo e assim aceder à sua linguagem” (HEIDEGGER 2001, 161). A esse apelo pertence não apenas o desvelado, mas também a chegada, o vir-ao-encontro daquilo que se anuncia e que se entrega ao pensar como sua gênese. Assim, a geografia que se abre na *gênese* do pensar não está aqui concebida na relação com o *cogito*, onde o pensar é tomado como um espaço de representação do sujeito, mas sim na relação com o *ser-no-mundo* da compreensão, onde o pensar aparece como a abertura para o vir-ao-encontro da diferença ontológica. No pensar como vir-ao-encontro “[...] o tornar-se linguagem do ser, no pensar do homem, passa a receber um fundamental primado diante do chegar a si mesmo do homem na representação do ente que não é ser” (STEIN, 2002, p. 144). Diferente disso, no pensar da diferença ontológica fica indeterminado, segundo a passagem de Stein, se essa diferença é resultado do ser ou se o ser é que resulta dessa diferença ontológica. O que isso, porém, nos diz com certa clareza, é que a gênese do pensar não provém da ação consciente do homem perante as coisas, uma ação em que o homem as representa e decide por renunciá-las diante uma objetividade mais próxima de suas essências, mas sim do espaço que a relação entre ser e homem instaura para que as coisas aconteçam. Deixar, portanto, que as coisas aconteçam não é uma ação que resulta

da reflexão, mas do nosso próprio modo de ser-aí-no-mundo, isto é, do próprio cuidado com o ser-aí.

Trata-se, assim, menos de uma relação de pensamento e mais de uma produção de si, em que o mundo exerce uma função organizadora de todo o pensar. Quando passeamos pelo jardim, não somos apenas nós que estamos diante dele, mas é também ele que está diante de nós. O gerânio que pende na floreira se mostra para nós, assim como nós nos mostramos a ele. Nós nos mostramos um para o outro como aqueles que estão aí no mundo. Segundo Stein (2002), é nessa recíproca relação, nessa interação mostrativa, por assim dizer que, presentes um diante do outro, nós somos. Co-rrespondendo a isso é, pois, que pensamos, no sentido heideggeriano de que é preciso preservar esse mundo no (1) deixar-ser e no (2) vir-ao-encontro.

Nessa perspectiva, compreendendo a tarefa do pensar a partir de uma lógica hermenêutica, entendo que as dinâmicas a ele inerentes são frutos de um movimento que, em razão de sua própria estrutura ontológica, qual seja, a diferença, procede contra os domínios técnicos do procedimento metodológico. Desde Heidegger e Gadamer a hermenêutica vem buscando superar as consequências de um período em que a tarefa do pensamento esteve fortemente marcada pelas dimensões lógicas e epistemológicas. Esta é uma conclusão a que se pode chegar à medida que se vai avançando na obra de alguns importantes interpretes desta tradição, como é o caso de Günter Figal, Hans-Georg Flickinger, Ernildo Stein, Roberto Saraiva Kahlmeyer-Mertens, Nadja Hermann, Ireno Antônio Berticelli e outros de igual importância. Posto isso, se se afirma que o movimento do pensar *procede* contra os domínios técnicos do procedimento metodológico, não se tem em vista o desbaratamento do método. Tal afirmação, além de reconhecer a possibilidade de ir com o pensamento além da dimensão lógica, busca reconhecer que sua forma de *proceder* (contra o método) é o despojamento do seu próprio modo de ser. Para uma interpretação técnica do pensamento isto, porém, não tem o menor sentido, pois “O pensamento calculador submete-se a si mesmo à ordem de tudo dominar a partir da lógica consequente de seu procedimento” (HEIDEGGER, 2008a, p. 321).

Aqui, pois, esta não é a fórmula a partir da qual compreendo a tarefa do pensamento. Mesmo sabendo da presença e reconhecendo a importância da metodologia científica e dos procedimentos de pesquisa em educação, sejam elas de ordem qualitativa, quantitativa ou as duas ao mesmo tempo, acredito, em acordo com Heidegger, que é possível avançar na ciência procedendo contra-indutivamente. “É claro que nunca poderemos prescindir do pensamento objetivador no campo da ciência, mas seria um

equivoco pensarmos que toda ‘racionalidade’ se esgota na representação de objetos por um sujeito” (STEIN, 2002, p. 186). Isto, portanto, mais do que representar uma suspeita prática da razão metodológica, representa a aposta em outra forma de perscrutar a realidade. Uma forma em que o pensamento se volta e *presta atenção*, como diz Heidegger (2008a), nos lentos sinais do que não pode ser calculado e nele reconhece a chegada irrepreensível daquilo que o pensamento não pode antecipar. Forma esta menos segura em relação a outras formas de proceder com uma investigação, porém, ao que entendo, mais adequada para lidar com as dinâmicas que o pensamento assume num contexto em que o tema em questão interpela a vida através de sua natureza prática e de sua finalidade política.

Buscar, assim, entregar um tema de pesquisa às tramas do pensamento não representa a negação de princípios metodológicos, mas sim, a aposta em uma forma de proceder que negocia com outro princípio de racionalidade e que busca, tendo em vista o que se disse até aqui, tanto se afastar dos encobrimentos produzidos por um modelo de ciência (em que o pensar se realiza como discurso lógico) quanto dos encobrimentos produzidos por uma filosofia (em que o pensar se realiza como metafísica). Assim, mesmo que as conquistas logradas por meio dessa lógica de ciência devam ser enaltecidas, penso que aquilo que a ciência representa para o destino das ciências humanas, especialmente em educação, não passa pelo progresso deste modelo, senão, pela retomada daquele que foi seu ponto de partida, qual seja ele, a exigência da representação e elaboração do *real*, de que falamos na seção anterior. Isso, por sua vez, também passa pela retomada da tarefa que o pensar cumpre na pesquisa enquanto forma de otimização da produção da ciência. Acredito que a pesquisa e a produção do conhecimento em educação carecem de um ambiente mais arejado e, em certo sentido, mais afeito às características de suas especificidades. A isso corresponde o esforço que muitos autores⁷ estão realizando, em diferentes escavações, para encontrar formas de proceder diante das demandas educacionais sem, necessariamente, submetê-las ao campo da palpabilidade empírica e, assim, fazer jus aos aspectos linguísticos e existenciais a elas inerentes. E esse movimento, vale destacar, vem sendo realizado dentro de um registro pós-metafísico do debate educacional e, em sua maior parte, a partir dos rebotes deixados pela filosofia da linguagem, em suas mais diversas ramificações.

⁷ No conjunto da obra da professora Sandra Corazza e de filósofos como Ernildo Stein, Nadja Hermann e Ireno Antônio Berticelli, para não citar outros, temos um bom exemplo deste movimento.

Porquanto, mesmo diante de intensos esforços, muito há que se fazer em função do reconhecimento de que o modo de ser da educação não corresponde apenas a processos objetivos e objetiváveis. Um passo importante para tal reconhecimento pode ser dado na mudança da postura que assumimos ao buscarmos investigá-la. E essa mudança de postura implica mais do que uma simples mudança de ênfase. Trata-se de uma mudança que repercute, especialmente, sobre aquilo que traçamos como meta para uma investigação e que, assim, acaba interferindo não apenas na forma de concebermos os resultados, mas também na forma que adotamos para equacioná-los dentro de padrões de verdade que lhes são impingidos como critério de verificação e aceitabilidade. Essa mudança busca, por sua vez, revogar o princípio de cientificidade que consolidou um jeito de pesquisar assegurado na objetivação, e requisita para si a lógica do pensar como possibilidade de abertura ao próprio modo de ser-da-compreensão. Nessa outra lógica que se impõe, aqui, ao pensar, não iniciamos um movimento que nos leva a um determinado lugar, mas um movimento que nos leva a um determinado acontecer. Essa outra lógica, a partir da qual Heidegger guia a questão do pensar, se move, segundo Stein (2002), muito proximamente da linguagem como poesia. “Não apenas pelas ressonâncias que o poetar tem com aquilo que ultrapassa os domínios da lógica, mas, sobretudo, porque o poetar apresenta a ruptura do ritual da objetivação e acena para um espaço onde um acontecer de mundo é possível” (STEIN, 2002, p. 53).

Com isso, não apenas se admite que o pensamento faz parte do mundo, no sentido de que ele é intra-temporal, como também faz-se o reconhecimento de que a abertura para o pensar ou, como diz Heidegger, para o que é digno de ser questionado, representa a abertura mesma para o ser que se mostra na realidade daquilo que dá a pensar. Assim, mais do que objetivar a realidade a partir da aniquilação de suas dimensões qualitativas, efetuais e contingentes, busca-se, a partir dessa lógica de pensamento, investigar o modo de ser daquilo que, aqui, é tomado como problema. Daí resulta um modo de proceder que se caracteriza como *ontológico*, à medida que deixa vir-ao-encontro o que fenomenologicamente se mostra⁸ num contexto específico de sua presença.

E mesmo que não haja contextos estabelecidos em uma plenitude formal e que não haja ordens estabelecidas e universos prontos, é sempre possível arrumar um

⁸ É importante observar, para uma drenagem mais segura dos conceitos emprestados de Heidegger, que o *mostrar* tem, aqui, o sentido de *Aufzeigung*, isto é, de um mostrar a partir de si mesmo e por si mesmo e que é diferente de *aufzeigen*, que significa *assinalar*, e de *zeigen*, que se refere a um mostrar, no sentido de apontar para algo, conotado, assim, a um uso lógico e matemático.

determinado evento ou contexto dentro de uma *descrição* fenomenológica do seu modo de ser. Por este caminho foi que busquei o acontecer das coisas e dos processos com os quais me deparei ao longo deste estudo. Tal como afirma Stein (20002), esse processo descritivo que se instaura no bojo de um movimento de reconstrução, procura um modo de chegar aos indícios formais de um determinado problema através de uma operação fenomenológica e não, como quer a metafísica, de uma operação pautada na relação sujeito-objeto. A diferença entre tal operação e a abstração resultante da relação sujeito-objeto é que ela apenas persegue os indícios formais das características do ser-aí *Dasein* e não o que, em verdade, ele é. Assim, o movimento fenomenológico-reconstrutivo abandona a lógica transcendental e busca firmar-se como um modo de ser-no-mundo. “Esse modo de ser-no-mundo é o elemento hermenêutico da fenomenologia hermenêutica de Heidegger” (STEIN, 2002, p. 161). E é com base nesse elemento hermenêutico que, aqui, a descrição do acontecer das coisas e dos processos foi assumida como a origem de toda interpretação possível. Logo, “Da própria investigação resulta que o sentido metodológico da descrição fenomenológica é *interpretação*” (HEIDEGGER, 2015a, p. 77, grifo do autor). E mesmo que, para isso, meu ponto de partida seja Heidegger, é importante reconhecer que a noção de que a fenomenologia é um procedimento descritivo já encontra-se formulada em Husserl nas *Investigações lógicas*. Outrossim, não há dúvida quanto à repercussão que essa formulação tem sobre o trabalho de Heidegger, o que o leva a entender que a tarefa filosófica correspondente a esta noção é uma tarefa menos ligada à problemas e mais ligada às questões que surgem, segundo Kahlmeyer-Mertens (2015), da interpelação das coisas e dos processos que se nos apresentam ao longo do trabalho investigativo.

Essa postura, portanto, se volta para o fenômeno, a partir de seu campo fenomênico e não para o fenômeno como coisa dada em um universo pronto. Trata-se de uma postura antinatural que caracteriza, na percepção de Kahlmeyer-Mertens (2015), um modo de investigar a coisa contando apenas com o modo com que ela é à medida que se mostra para nós. Por esta razão, o método fenomenológico-reconstrutivo que aqui se constitui a partir do procedimento descritivo, é um método que não dá suporte para uma apropriação das coisas elas mesmas, mas sim, para uma investigação do fenômeno, isto é, do mostrar-se das coisas e do que se mostra nesse mostrar como “[...] o elemento, o meio, em que alguma coisa pode vir a se revelar e a se tornar visível em si mesma” (HEIDEGGER, 2015a, p. 67). Assim, em sentido heideggeriano, “Deve-se *manter*,

portanto, como significado da expressão ‘*fenômeno*’ o que se revela, *o que se mostra em si mesmo*” (HEIDEGGER, 2015a, p. 67, grifos do autor).

Nesses termos, minha conduta se opõe à concepção de objeto presente na ciência e na filosofia tradicionais, ao mesmo tempo em que se desvia da lógica da teoria do conhecimento, na compreensão de Kahlmeyer-Mertens (2015), ainda caudatária de uma doutrina dos juízos e das representações. Assim, ao buscar os fenômenos, busca-se uma liberação e não uma obstrução do seu modo de ser através de sua categorização como objeto. Com isso, esse recurso não se caracteriza como uma disciplina, mas, segundo a descrição que Heidegger realiza ao longo do §7 de *Ser e tempo* (2015a), como uma via de acesso que resguarda o modo com o qual as coisas se mostram tal como são. Por isto, afirma Heidegger (2015a, p. 74), fenomenologia quer dizer “[...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. Este é o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia”. Diferente, portanto, das ciências que evocam seus objetos em seu conteúdo quididativo, Heidegger mostra que a fenomenologia “[...] se refere exclusivamente ao modo *como* se demonstra e se trata o *que* nesta ciência deve ser tratado” (Ibid., p. 74). Assim, ao inserir o termo *reconstrutivo* para descrever o modo fenomenológico-*reconstrutivo* de proceder, o que se tem em vista é apenas descrever o movimento que este *modo* fenomenológico realiza diante do *que* aqui deve ser tratado. Desta forma, o fenomenológico, no contexto da fenomenologia de Heidegger, diz respeito ao que pertence à maneira de explicar e demonstrar o conceito que o presente estudo tem diante de si como exigência epistêmica, qual seja, o conceito de *atitude hermenêutica*.

Não sendo, portanto, uma disciplina, o que chamo de método fenomenológico-reconstrutivo não tem, então, um caráter metódico, pois acompanhando Heidegger, concordo ser mais adequado, para o trato da matéria em questão, uma postura atenta ao que constantemente nos é oferecido pelo fenômeno investigado, do que uma postura concentrada num modo específico de visualizar o que deve ou não determinar nossa relação com ele. Isso, todavia, exigiu estar aberto e atento ao que a relação com o conteúdo estudado colocou em jogo. Por meio dessa postura, que segundo Kahlmeyer-Mertens (2015) se insinua no trabalho de Heidegger como uma atitude fenomenológica⁹,

⁹ Além de caracterizar um modo de filosofar pautado, segundo Palmer (1996), numa realização atitudinal originária, a atitude fenomenológica traduz uma divergência entre Heidegger e Husserl. Para Kahlmeyer-Mertens (2015), no entanto, essa divergência entre método e atitude fenomenológica não expressa o único contraste entre Heidegger e Husserl, quando o tema é fenomenologia. Avaliando como problemática a proposta da fenomenologia transcendental, Heidegger acaba se distanciando do projeto de Husserl, pois

se tentou livrar o processo argumentativo da calculabilidade dos resultados e de uma redução lógica dos fenômenos que a constituem.

Diferente, portanto, de uma abordagem metafísica, que no curso da gênese transcendental fez do sujeito o primeiro objeto de sua representação ontológica¹⁰, a noção de racionalidade que busco apresentar como eixo de inteligibilidade ao presente estudo não está apoiada na objetividade originária do *eu penso*, mas sim, no acontecer de um *existente* historicamente determinado pelas condições *existenciais* da finitude humana e das dinâmicas da linguagem.

Portanto, os aspectos causais que estruturam a subjetividade do sujeito dão lugar, aqui, a uma estruturação ontológico-temporal baseada nos efeitos produzidos pelo enredamento histórico do homem com a linguagem. Assim, reconhecer a dimensão efetual do pensamento e da vida humana representa mais que simplesmente admitir um novo ponto de partida para o trabalho da ciência na educação. Trata-se do reconhecimento de uma tarefa que é própria ao pensamento e determinante para a ciência, pois assumido desde seu movimento estruturante, ele deixa de ser um mecanismo de elucidação e assume a condição material do processo interpretativo a que está entregue. Isso, segundo o entendimento de que não há como isolar o pensamento daquilo que estamos pensando, por isto, também não há certeza metodológica sobre a condição objetiva daquilo tomamos como um produto do nosso pensar. Obviamente, isso não quer dizer que o pensamento seja desprovido de uma estrutura lógica, mas sim, que as metodologias de pesquisa nem sempre conseguem enquadrá-lo dentro de finalidades específicas, ao menos, é claro, sem violar ou omitir as fugas de pensamento que se abrem nos desvãos do problema de que se ocupam.

Assim, se por um lado tomamos o pensamento como um mero recurso metodológico, um produto do sujeito e não uma produção histórica da linguagem, pelo outro, nos distanciamos dele enquanto experiência criadora. Contudo, mesmo que a

entende que com esse movimento a fenomenologia estaria se encaminhando para um âmbito da filosofia que ela mesma havia superado. “Em vez de se engajar no projeto husserliano de perscrutar a gênese e as operações transcendentais da consciência [...], Heidegger toma para si a tarefa de radicalizar o achado fenomenológico, que é a intencionalidade, levando-o mais além do que a fenomenologia, até então, fizera” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 55-56). É nesse contexto que a atitude fenomenológica se torna, para Heidegger, o modo mais adequado de conduzir a questão do ser a um novo questionamento filosófico. E isso se torna mais cristalino nas palavras do autor: “A ontologia só é possível como fenomenologia” (HEIDEGGER, 2015, p. 124).

¹⁰ Foi, pois, através dessa posição ontológica que também a filosofia da consciência alcançou, ao longo da Modernidade, a condição de uma teoria do conhecimento, sobretudo, nas ciências humanas. Talvez, na *Crítica da razão pura*, que alcançou sua publicação em 1781, Kant tenha representado o ponto mais alto desse alcance.

potência criadora do pensar investigativo ainda esteja sobreposta à demonstração técnica da objetivação científica, o pensamento quer sempre se impor. Desta forma, entendo que aquilo que se entrega à objetivação da ciência é apenas um resíduo do pensar mesmo. Este resíduo (que pode ser um relatório de pesquisa) é o que resta de um pensar que se entrega ao esquecimento. O que sobra, portanto, são pegadas que o pensar deixa como aceno e encaminhamento. Perseguir essas pegadas é o que constitui a tarefa daquele que busca, dentro ou fora da ciência, entregar-se ao pensamento. Mas o que quer dizer, aqui, *entregar-se ao pensamento*? Quer dizer da ação de entregar-se ao sentido daquilo que faz pensar. Assim, segundo Heidegger (2001), entregar-se ao sentido é justamente o que caracteriza a tarefa do pensamento. Contudo, o próprio Heidegger nos ensina que o sentido não representa a consciência daquilo que faz pensar. Inclusive, para Heidegger (2001), não pensamos o sentido quando estamos presos à consciência. É preciso corresponder à história para que algo tenha sentido para nós, para que algo de a pensar.

Assim, entregue a esse movimento, mais do que alcançar o *real*, o pesquisador mantém-se vivo na tarefa do pensamento. É mesmo que, como teoria do real, a ciência não corresponda a essa tarefa, pensar o sentido em nada consiste num apelo a isso. Pensar o sentido não é uma luta contra a relutância que um modelo de conhecer tem ao pensamento, pois mesmo que, por uma causa profundamente especial, o pensamento do sentido atingisse o cimo de sua constituição, isto seria apenas uma abertura de caminhos para que a pesquisa em educação trilhasse os apelos de que ainda hoje tanto carece. Por isso, o pensamento do sentido não urge como solução ao impasse que se eleva diante da tarefa atribuída ao pensamento, mas, tal como Heidegger (2001) nos ensinou, o pensamento do sentido urge como uma resposta que se rende à inesgotabilidade do que é, a cada vez, pensável de um modo diferente. Longe, portanto, de uma interpretação técnica e em consonância a essa orientação hermenêutica é que o pensamento assume aqui sua tarefa. O contexto sobre o qual essa tarefa será exercitada e o elemento constitutivo de tal exercício são temas de que tratarei, a partir de agora.

1.3. A linguagem como elemento constitutivo do pensar no contexto de uma racionalidade hermenêutica

A compreensão para a qual o título desta seção nos encaminha, só alcançou sua possibilidade significativa por consequência dos esforços empreendidos pela investigação filosófica em mostrar que a linguagem é mais que um elemento secundário

de nossa interação com o mundo. Contudo, segundo Cabrera (2003), mesmo que ao longo da história da filosofia se vá adquirindo, de forma lenta e fragmentada, a consciência de que a linguagem é mais que um mero veículo de transmissão de conceitos, é apenas ao longo do século XX que essa consciência se agudiza e consolida o reconhecimento de que a linguagem faz parte da própria estrutura constitutiva dos conceitos a partir dos quais nos relacionamos com o mundo. O significado desta compreensão será, no entanto, administrado de diferentes formas e numa crescente que, aos poucos, revela-se indispensável não apenas para as indagações da filosofia e da epistemologia a respeito da própria linguagem, como se dá no caso da linguística, que tem Saussure como um de seus maiores precursores, mas também para as indagações acerca do modo com que o homem constitui sua relação com o mundo, nos mais diversos contextos de sua inserção. Na educação, porém, essa importância ainda não se fez sentir com a mesma intensidade. E mesmo que essa situação venha se modificando, em grande parte, como efeito de estudos que aí se originam, a questão mais ampla da linguagem como *locus* de nossa interação com o mundo ainda aparece à margem de posturas educativas ligadas ao entendimento de que a linguagem é um simples meio de comunicação a partir do qual apenas veiculamos nossos conhecimentos sobre as coisas. “Continua-se a pensar, numa escala mais ampla do que se poderia imaginar, que a *linguagem* é uma questão mais afeta à literatura, quem sabe à arte e mesmo à arquitetura e menos à educação” (BERTICELLI, 2004, p. 385, grifo do autor).

Assim, ainda que um número considerável de abordagens advoguem sobre o tema, a discussão sobre as relações mais amplas entre linguagem e educação parecem ainda não ter repercutido com a intensidade que se poderia esperar. As condições e as formas de conhecer e produzir conhecimento parecem não ter se alterado em razão de um debate que se fez por este caminho de investigação. E mesmo que as condições sociais que abrangem a educação venham, em velocidade cada vez maior, renovando a complexidade de seus fenômenos, o tema da linguagem como elemento constitutivo da ação pedagógica parece pouco presente nas políticas e discussões sobre as demandas que exigem contínua renovação no modo com que compreendemos as dinâmicas que dão efetiva sustentação à prática educacional.

Nesse sentido, ainda que no campo educacional, e nesta perspectiva, a linguagem seja, tal como já foi mencionado, um tema em formação, especialmente no que diz respeito aos aspectos constitutivos do agir pedagógico, não é pretensão deste estudo equacionar o problema, operando-o a partir de conceitos fechados e num único sorvo de

entendimento. Além de isto ser praticamente impossível, dada sua amplitude e o vasto capital acumulado sobre o tema, proceder desta forma resultaria numa sistematização reducionista e claramente incompatível com a natureza deste estudo.

Posto isso, minha intenção não foi, aqui, determinar ou descrever a estrutura da linguagem, tanto menos levar o debate para seus limites. Minha intenção foi olhar a linguagem a partir da linguagem. Foi buscar em seus acenos possibilidades argumentativo-epistêmicas que me ajudassem a sondar a educação a partir de uma perspectiva desatrelada das amarras advindas, quase que exclusivamente, do campo de uma racionalidade instrumental, em que impera o purismo metodológico e o determinismo de posições, em muitos casos, inadequadas para lidar com os aspectos qualitativos da educação, às vezes esquecidos ou até mesmo ignorados, e do campo de uma racionalidade marcada pela forte presença de conceitos metafísicos transcendentais e religiosos, que em muito contribuíram para o acirramento, por vezes reducionista, das dinâmicas a que a educação vem historicamente submetendo seus atores.

É, porém, inegável que, por esta via a educação, também se tenham produzido notáveis avanços. Contudo, a razão instrumental e as acirradas posições metafísicas também deixaram enormes prejuízos, à medida que contribuíram paritariamente na coagulação do distanciamento entre a educação e outros campos e áreas do conhecimento, dentre as quais a própria Filosofia da Linguagem.

Hoje, no entanto, tais perspectivas já não mais desfrutam do mesmo prestígio ante um cenário em que surgem, sob a irrevogável emergência paradigmática das ciências e da Filosofia, novos horizontes de reflexão sobre a construção do conhecimento e sobre novas formas de pensar-fazer educação.

É, pois, justamente no contexto da emergência e do reconhecimento de novas aberturas epistêmicas que, por diferentes vias, a linguagem se impôs, tanto nas ciências quanto na Filosofia, como possibilidade de compreensão dos fenômenos humanos. Acolhida, portanto, no centro dos debates filosóficos, dentre os quais o debate hermenêutico que nos orienta, o tema da linguagem assumiu papel decisivo, não apenas no redirecionamento de muitos paradigmas do pensamento (Filosofia) ocidental, como também na retomada de muitos conceitos de forte repercussão no campo da educação.

Assim, diante das inúmeras possibilidades que o tema oferece, meu propósito, aqui, foi apenas o de tirar algumas consequências dos aportes conceituais que a linguagem recebeu da tradição hermenêutica que passa por Heidegger para, então, pensar a instauração de sentido no processo do conhecer a que se empenham os educadores em

todos os níveis e especificidades de atuação. O desafio que isso, portanto, apresenta é o de trazer a epistemologia da educação para um contexto em que os fenômenos do conhecimento acontecem de forma concreta, mas que nem sempre são captados por uma única via de abstração. Diante, pois, dessa singularidade inerente ao processo do conhecer, o problema do sentido se torna irrevogável. Enfrentá-lo a partir da linguagem já é perfeitamente possível, especialmente, quando “[...] já existem condições mínimas e sempre mais evidentes em termos teóricos e práticos, desde que ocorreu o *linguistic turn* e a Filosofia da Linguagem se consolidou” (BERTICELLI, 2004, p. 382), como aporte para re-pensar os modos de conhecer a partir de novos olhares sobre a materialidade do *pensar, compreender e interpretar* (que será o tema do terceiro capítulo)¹¹.

Dito isso, seria, perante a tarefa aqui assumida, um enorme descuido não levar em conta os avanços que estes novos olhares realizaram e que, no mínimo desde o movimento fenomenológico de Husserl, continuam realizando, por meio da crítica aos modelos clássicos de produzir, conceber e se relacionar com o conhecimento.

Os esforços empreendidos pela hermenêutica são, neste sentido, inegáveis, pois “[...] ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia a pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis” (HERMANN, 2002, p. 24). Com isso, agindo na tentativa de preservar os aspectos subjetivos, bem como a singularidade presente nas dinâmicas do conhecer, a hermenêutica, por meio do debate acerca da linguagem, solidificou um horizonte argumentativo que não pode mais ser ignorado pelas ciências humanas e, até mesmo, pelas correntes de pensamento que nutrem forte desconfiança sobre ela e seus consortes.

Nesse contexto de reações às rígidas matrizes conceituais da Modernidade, como é o caso da matriz iluminista, na qual/para a qual o método impera como único caminho

¹¹ “Entende-se, neste estudo, a *virada linguística* como o movimento que, a partir de Wittgenstein, determinou a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, entendida como a materialidade do pensamento que se produz na consciência e que se torna acessível apenas na forma de linguagem. Como é praticamente impossível definir os sentidos de *linguagem* numa única formulação, ressalvo apenas que a linguagem é entendida aqui como sendo mais que o sistema de signos que compõem uma língua. Entendo que a linguagem, além de informar, produz efeitos (pragmática linguística)” (BERTICELLI, 2010, p. 64). Assim, mesmo tendo forte repercussão sobre o tema proposto, a virada linguística não é em si mesma o foco deste estudo. Por isso, não farei uma descrição detalhada sobre os significados e sobre a repercussão que a virada teve na educação e na própria filosofia da linguagem, muito embora isso esteja implícito no movimento teórico aqui realizado. Há, contudo, uma abundante e qualificadíssima literatura sobre a matéria, tanto em dissertações e teses, quanto em trabalhos mais conhecidos, como é o caso da célebre coletânea organizada por Richard Rorty sob o título *The linguistic turn: essays in philosophical method*.

para a verdade, encontra-se o movimento operado pela tradição hermenêutica a que Heidegger, a partir do entroncamento com a fenomenologia, se mostra, ao lado de Gadamer, como um de seus maiores expoentes. Sem se esquivar do longo caminho que nos leva de volta às raízes do pensamento ocidental¹², Heidegger persegue a questão do ser (o sentido do ser) na essência da linguagem e se desvia do habitual caminho trilhado pela tradição metafísica. Contudo, é importante observar que ao pensar a essência da linguagem a pergunta de Heidegger vai muito além dos aspectos puramente linguísticos, embora extremamente importantes. Heidegger não se atém aos temas da teoria linguística, cuja tarefa é perguntar pela origem da linguagem humana. Essa tarefa, que hoje sabemos estar sob o domínio da psicolinguística, é desempenhada por uma perspectiva completamente diferente daquela a que Heidegger está coligado, cujos representantes mais conhecidos são Jean Piaget e Noam Chomsky e, porque não lembrar das imensas contribuições de Humberto Maturana e Francisco Varela, com a filosofia da biologia, solidamente calcada nos fenômenos biológicos de todos os seres vivos. Portanto, a reflexão heideggeriana acerca da essência da linguagem tem um caráter ontológico estrutural que visa o modo de ser da linguagem e não sua estrutura propriamente dita. Sabemos, no entanto, que a pergunta pelo ser é uma das perguntas mais antigas da Filosofia, porquanto o mérito de Heidegger é o de recolocá-la a partir de um horizonte inteiramente novo. Com esse movimento, Heidegger abriu inúmeros caminhos para pensar os fenômenos humanos a partir das condições da linguagem, dentre os quais, a própria educação, onde sua voz parece ainda não ter ecoado com força proporcional à sua produção.

Mesmo que Heidegger não tenha feito nada sozinho, é inegável que seu trabalho tenha produzido decisiva e duradoura influência sobre a tradição hermenêutica. Depois de Heidegger, a hermenêutica acabou assumindo sentidos inteiramente novos daqueles que em Schleiermacher se condensavam na busca de uma hermenêutica geral e no acoplamento de princípios cujo escopo central era o de estabelecer as condições de base em torno das quais poderiam girar compreensões de todas as ordens interpretativas. Esse romantismo hermenêutico, que muitos ainda advogam ser o objeto da hermenêutica, combina os arquétipos de uma pretensa lei universal da interpretação como se por meio de uma objetividade presumida pudessemos chegar à (a) (uma) interpretação correta.

¹² Segundo Hermann (2002), esse caminho foi aberto por Heráclito e Parmênides, pensadores a que Heidegger remonta sua investigação.

Diferente disso, com Heidegger (hermenêutica do *Dasein*) e, depois, com Gadamer (hermenêutica filosófica), novos pilares argumentativos foram erguidos para sustentar a compreensão de que a hermenêutica é muito mais que um simples recurso interpretativo. Dessa maneira, colocaram ao alcance dos educadores e de todos os interessados na matéria um novo olhar sobre o papel até então assumido pela hermenêutica no horizonte da fenomenologia e, de um modo geral, no campo das ciências humanas. Com isso, rompem com a lógica de uma teoria do conhecimento focada em conhecer as essências e apresentam uma possibilidade de compreensão que vai além da autoconsciência metodológica.

Assim, lhe remetendo a novas vias de entendimento, retiraram dela a função recursiva e lhe atribuíram um sentido essencialmente mais amplo. Como o modelo de interpretação de textos pretendido pela hermenêutica romântica não reconhece a linguagem como base ontológica da experiência do ser, em tal redefinição, que se inicia no caminho aberto por Heidegger, a hermenêutica passa a rejeitar a pura tentativa de atingir a *mens auctoris* para alcançar uma interpretação em sentido amplo. Por isso é que, com base em Heidegger e em Gadamer, pode-se falar em *hermenêutica filosófica*.

É, então, diante dessa nova perspectiva de compreensão que a hermenêutica se vê lançada à sua base ontológica pela qual, segundo Flickinger (2010), voltada para as fontes gregas da pergunta pelo saber, ela redescobre a experiência ontológica no próprio movimento originário do perguntar filosófico. Não entregue, portanto, a um campo puramente epistemológico, encontra-se na hermenêutica um saber que nasce da prática do diálogo, da abertura e do cuidado com o ser (a diferença) que aqui considero ser a raiz ética do agir pedagógico.

Assumindo, assim, os pressupostos da linguagem, a hermenêutica coloca em jogo a soberania do sujeito diante da possibilidade do conhecer. Fazendo isso, ela reconhece a necessidade do diálogo e da busca de sentido sem a necessária adoção de critérios racionais, pois segundo Hermann (2002), na interpretação hermenêutica, tais critérios não dariam conta de adequar a razão ao processo de compreender por meio de estruturas explicativas, já que, depois do movimento ontológico operado por Heidegger, e amplamente difundido nos estudos de Gadamer, “[...] toda explicação já supõe compreensão e toda compreensão pressupõe explicação” (p. 24-25).

Desta maneira, um estudo sobre o fenômeno educacional realizado sob as condições de uma abordagem hermenêutica não apenas nos coloca no campo da liberdade (fenomenológica) e da diferença (ontológica), como também nos aproxima da

possibilidade de um encontro com o ser da educação, a partir da compreensão que tal se dá na linguagem. Esta posição se deve ao entendimento de que “A hermenêutica é um encontro com o Ser através da linguagem” (PALMER, 1996, p. 52).

Partindo, portanto, desta premissa, busquei delinear as principais características que a linguagem assume dentro deste horizonte de pensamento e examinar como tais características podem nos fornecer aberturas para pensar o tema da instauração de sentido em educação. Para isso, o trabalho busca seu aporte argumentativo na perspectiva hermenêutica que se inaugura em Heidegger (sob forte influência da fenomenologia de Husserl, de quem foi aluno e professor assistente em Freiburg) sem, contudo, ignorar os aspectos provenientes do redirecionamento que Gadamer deu ao tema na trilha aberta pelo camponês de Messkirch¹³.

Dito isso, fica mais do que evidente que não busco olhar a educação a partir de uma subjetividade transcendental, já que a própria tarefa da hermenêutica se volta, segundo Hermann (2002), para o processo de instauração de sentido que surge da nossa relação com o mundo, mas sim, olhar a educação como um fenômeno histórico-temporal que revela na experiência vivida a possibilidade de interpretarmos o ser no âmbito de sua facticidade. A facticidade é então o que designa o próprio âmbito em que somos-aí-no-mundo. Para usar termos de Kahlmeyer-Mertens (2015, p. 64), “Ela nomeia o caráter de fato do nosso ser-aí”. Com isso, tem-se em vista que o tema para o qual a interpretação hermenêutica se volta é a existência humana, isto é, o ser-aí próprio a cada ocasião da vida fática. É justamente por voltar-se a este âmbito que a hermenêutica encontra sua adequação, pois nas palavras de Hermann (2002), a hermenêutica busca justamente isso: “[...] dizer o mundo a partir de sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo” (p. 15), de onde também a educação emerge e para onde também ela deve se voltar.

Logo se vê que, na via hermenêutica aberta pela tradição fenomenológica de Heidegger (e Gadamer) já não podemos mais tomar o ser simplesmente como uma categoria objetiva, subordinada à representação, mas sim, como algo fundamentalmente estruturado na temporalidade da vida cotidiana, dos compromissos práticos e das

¹³ Muito embora tenha recebido forte e duradoura influência do pensamento de Heidegger, de quem foi aluno e com quem partilhou a vida acadêmica entre 1923 e 1928 em Marburgo, Gadamer foi um discípulo que desgarrou do mestre para assumir e levar amplamente adiante os ensinamentos que dele obteve a partir, no entanto, de um projeto de orientação própria, qual seja, o projeto de uma hermenêutica filosófica, a que me reportei anteriormente. Assim, mesmo havendo claras ressonâncias, o trabalho de Gadamer (que parte da questão da compreensão) e o de Heidegger (que parte da questão do ser) guardam claras diferenças. Contudo, são trabalhos que, à luz da literatura corrente, mais se complementam do que se excluem.

preocupações existenciais inerentes a um viver que finitamente se desloca para a morte. Assim, opondo-se “[...] à crença em uma verdade objetiva, trazendo a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado” (HERMANN, 2002, p. 16), a hermenêutica busca fazer valer o fenômeno da compreensão a partir da tematização da linguagem dentro de suas condições humanas e históricas, portanto, existenciais. E foi justamente atribuindo uma estrutura existencial à compreensão (nomeada de hermenêutica da facticidade¹⁴) que Heidegger a desprende de uma noção cartesiana de conhecimento e, tomando-a como um modo de ser, deu um passo decisivo no posterior desenvolvimento de uma hermenêutica filosófica. Esta possibilidade de interpretação que se mostra por meio de uma hermenêutica do *Dasein*, que foge ao monismo metodológico de uma ciência positivista e que negocia com uma outra forma de conhecer a realidade, visa apenas se aproximar da compreensão sobre o modo (o *aí*) com que o *ser* exerce sua possibilidade de mundo.

Que a linguagem seja, portanto, a base para o exercício de tal possibilidade, no sentido heideggeriano de que o *ser que pode ser compreendido é linguagem*, é uma posição que não está, aqui, assumida sob um regime incondicional de verdade, senão que apenas como possibilidade de justificação de um argumento que se pretende tão maleável quanto a própria linguagem o é. Trata-se, portanto, de uma tentativa de compreender o processo educacional a partir de um olhar hermenêutico que tem por princípio a mesma liberdade inerente ao exercício linguístico daquele que, segundo Gadamer (2002), discerne ao final, por competência própria. Seria vã e descabida a tentativa de impor, sob as condições da hermenêutica, uma visão dogmática da linguagem, ou do que quer que

¹⁴ É retirando da hermenêutica de Dilthey os insumos para pensar o caráter de fato do ser-aí que Heidegger confronta o ego transcendental presente na fundamentação do programa hursseliano. Contudo, a maneira com que Heidegger aborda a hermenêutica é, tanto em propósito quanto em conduta, muito diferente a de seu antecessor, já que, segundo Kahlmeyer-Mertens (2015), tal abordagem se dá em caráter antimetódico. Procedendo desta forma, ao combinar fenomenologia e hermenêutica, “Heidegger busca corrigir uma pela outra, ou seja, trazendo a evidência indubitável da fenomenologia à hermenêutica, Heidegger a isenta do risco de relativismo; por outra mão, ao lastrear hermeneuticamente a essência do fenômeno na dimensão de fato da história, Heidegger libera a fenomenologia de sua tendência idealista. Tal operação ainda resulta na criação de uma “fenomenologia hermenêutica”, que imuniza Heidegger das dificuldades que restavam nessas duas filosofias” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 61-62, grifo do autor). Esse movimento leva o pensamento de Heidegger a uma situação favorável de conciliação entre as exigências do que Kahlmeyer-Mertens chama de *uma unidade do conhecimento teórico e as de um solo fático-histórico*. Com isso, Heidegger encontra na hermenêutica a possibilidade de interpretar as bases objetivas da história (da tradição e da filosofia) para identificar os pressupostos metafísicos nela sedimentados. Para Gadamer (2007), uma vez que a relação entre hermenêutica e facticidade não é a que se dá entre a apreensão e a objetividade apreendida, desprende-se, então, que a hermenêutica fenomenológica é uma hermenêutica da facticidade.

seja, quando a própria hermenêutica, nos termos aqui propostos, se desgarrar dessa ambição.

Nessas bases, pensar um processo de instauração de sentido a partir da linguagem significa pensar um processo situado não apenas na liberdade da comunhão dos falantes que ensinam e aprendem sem ordem de precedência mas, como nos ensina Berticelli (2004), principalmente na complexa, e não menos rigorosa lógica da vida que, por si só, exige o cuidado do *ser* que, estando na linguagem, também está *na função hermenêutica do dizer*¹⁵, presente em todas as partes do processo e do discurso educacional.

Com isso, diante do velho hábito de conceber a ciência e o conhecimento como um meio de acesso e controle sobre os processos naturais e humanos, lógica esta que permeia a construção da noção de sujeito a partir, especialmente, da aplicação que as ciências da natureza realizaram de alguns princípios empírico-formais sobre a condição humana, a hermenêutica parece nos fornecer um caminho interpretativo completamente diferente e, como disse Gadamer (2002), menos seguro que o das ciências naturais, para compreendermos o papel constitutivo da educação a partir da plenitude dos fenômenos humanos que se revelam na linguagem.

Nesta medida, “[...] ao recuperar a tradição do pensamento humanista e fazer valer [...] uma compreensão que antecede o pensamento objetivante” (HERMANN, 2002, p.20), a lógica de racionalidade que a hermenêutica oferece nos dá a possibilidade de conhecer a partir das relações pré-compreensivas que mantemos com o mundo e com as coisas “[...] na e pela linguisticidade universal de nossa experiência vivida nele” (BERTICELLI, 2004, p. 303).

Desta forma, considerar a universalidade da linguagem como lugar de validação comunicativa do processo educacional significa, tomando as palavras de Gadamer (2002, p. 13, grifo nosso), “[...] considerar a aprendizagem da *fala* e a aquisição da orientação no mundo como a trama indissolúvel da história educativa do ser humano”. Aqui, é importante asseverar que Gadamer não está se referindo à aprendizagem da articulação da fala, tal como nos ocorre na infância ou quando estamos aprendendo outra língua. Assim, no sentido gadameriano da expressão, Berticelli (2004) argumenta que a aprendizagem da fala é uma aprendizagem que dura enquanto dura a vida. E justamente

¹⁵ Segundo Palmer (1996), “Heidegger identificou a essência do ser, do pensamento, do homem, da poesia e da filosofia com a função hermenêutica do *dizer*” (p. 158, grifo do autor). Isto é o que podemos constatar quando Heidegger (2001), referindo-se ao *ser*, fala da palavra como aquilo através do que a coisa invocada (o ser que nela se diz) se desdobra através da história do pensamento e da poesia.

por não ser, aqui, concebida como uma etapa na qual o homem empreende sobre uma língua, é que a aprendizagem da fala e a orientação no mundo constituem uma trama indissolúvel na educação do ser humano.

Nesta direção, além de sugerir outro olhar epistêmico, a proposta hermenêutica também nos sugere um olhar político muito diferente sobre a educação. A aquisição do conhecimento se mostra, aqui, como a aquisição da orientação no mundo e não como a aquisição lógica de uma competência em relação ao próprio conhecimento. Essa forma de compreensão corresponde a uma das concepções a partir das quais a lógica pensa o ser, qual seja, a concepção do ser como identidade, em que o objeto, neste caso o conhecimento, é posto em relação consigo mesmo. Segundo Stein (2002), a esta concepção somam-se outras duas, onde o ser aparece como existência, que une os objetos num todo discursivo, e o ser utilizado na predicação em que se realiza a classificação dos objetos. Quando a ação docente se concentra apenas na objetivação do conhecimento, desatentando dos elementos que estruturam as dinâmicas do conhecer, há uma radicalização lógica da tarefa educativa que confisca a diferença ontológica, “[...] âmbito em que pode ser descoberto o acontecer de mundo, no vir-ao-encontro entre as coisas e o ser humano” (STEIN, 2002, p. 146). Um desdobramento disso é o que nos propõe uma leitura hermenêutica do processo do conhecer, uma leitura que nos doa um conceito político muito fértil para pensarmos a educação, por sua vez, concebida como um fenômeno em que o homem busca, ao longo da vida, orientar-se no mundo e, na aprendizagem da fala, inscrever-se na história.

Em acordo com Berticelli (2004), esta é uma dinâmica em que não apenas o aprender a falar e o orientar-se no mundo são indissociáveis. Trata-se de uma dinâmica em que também os conteúdos da leitura do mundo vão se tornando um bem comum indispensável ao intercâmbio que o homem realiza ao longo de sua história educativa. E este intercâmbio não representa uma simples troca, mas sim a condição dialógica de um movimento que, na fusão de horizontes e no jogo interpretativo, nos faz avançar na direção de um mundo comum para o partilhamento da vida.

E se, aqui, assumimos que este intercâmbio é operado sob as condições da linguagem, entendimento que deriva de uma concepção ontolinguística da realidade, precisamos ter em vista, a partir de agora, o modo com que ela se mostra dentro da lógica de racionalidade assumida a partir da hermenêutica heideggeriana e seus congêneres. É, pois, a isto que o próximo capítulo se entrega.

2. A LINGUAGEM COMO BASE MATERIAL DA INSTAURAÇÃO DE SENTIDO EM EDUCAÇÃO

A educação, assim como a vida, é um processo fluido e dinâmico. Ela não *é*, mas tudo nela *está sendo*. Este é o fluir da vida e também esta é a dinâmica da educação. Nela, tal como nos ensinou Berticelli (2004), nenhuma conquista ou avanço deve ser tomado por definitivo. Ao longo do tempo e na diversidade dos espaços, tudo carece ser repensado constantemente e ser refeito, mediante a necessidade de cada época e de cada ser que habita o mundo. A educação enquanto um processo comunicativo, interativo e, acima de tudo, interpretativo, está, ademais, imersa nesta contenda evolutiva, às vezes transgressora, mas nunca regressiva, que é a vida. Tal como a vida, a educação é uma trama que precisa ser tecida *ad infinitum*, pois é apenas na continuidade de sua tecitura que ela também pode acompanhar o *continuum* da vida. Por isto a educação é a permanente leitura do mundo. Educar, educar-se, ensinar e ser ensinado caracterizam um movimento pedagógico que não pode não ser hermético, como diz Berticelli (2004), pois é um movimento que sempre se dá mediante uma interpretação de mundo. “Assim, entender-se e entender o mundo nas atuais circunstâncias e condições requer auscultação do mundo como acontecimento sempre renovado” (Ibid., 485). A cada instante algo acontece e entra em jogo, de modo que também a cada instante se vive uma historicidade cumulativa dos instantes. Em meio a isso tudo, o mundo, por sua vez, se mostra como um grande texto que, continuamente está sendo lido, porque, permanentemente também está sendo escrito. Ele é um texto em andamento, nunca obra pronta, acaba em unidade disponível: um hipertexto. Nós o lemos e nós o vivemos *na* linguisticidade constitutiva da dinâmica de seu fenômeno. Nesta mesma e fluida linguisticidade é que estão apoiados os sentidos pelos quais também nós o compreendemos. Na linguagem é que tais sentidos dão visibilidade ao mundo que pode ser compreendido. Nela o ser acontece. E se assim habitamos e nos movemos na linguagem é, pois, a partir da própria linguagem que também temos de buscar compreender a base sobre a qual o nosso próprio fazer pedagógico se materializa, enquanto um fazer que é parte do mundo da vida. Para que uma compreensão desta ordem possa ser disponibilizada, me ocuparei, primeiro, em descrever o movimento que lhe deu abertura para depois analisar a linguagem a partir de suas próprias dinâmicas.

2.1 A linguagem e a desnaturalização da metafísica

Depois da ampla investigação realizada por Nietzsche e por Heidegger, parece não mais haver recursos disponíveis para que o Ícaro metafísico reabilite suas asas de cera. O esforço por eles empenhado lhe expôs os limites e toda a ambição de um voo sublime foi ferida de morte por dentro. Assim, se no pensamento ocidental a metafísica havia se naturalizado, com Nietzsche, principalmente, mas também com Heidegger, ela foi, na mesma medida, desnaturalizada. E, ao contrário da suspeita daqueles que, por suas razões, torcem o nariz para Nietzsche, esta não é uma invenção a propósito da qual também Heidegger se engajou, mas sim o reconhecimento de um problema que a história ocidental carrega desde que a seta platônica lhe foi cravada no coração. Este reconhecimento, portanto, marca a postura fundamental de Nietzsche e aparece pela primeira vez na obra *A gaia ciência* (1882, aforismo 125), lugar em que a frase *Deus morreu*¹⁶ se mostra como uma fórmula de sua posição metafísica.

Entretanto, diz Berticelli (2004), a ideia da morte de Deus já fora explicitada por Nietzsche numa anotação que fizera no período em que escreveu *A origem da tragédia* (1872). Mesmo que de um modo diferente ao de Nietzsche, em *Fé e saber* (1802), tal como nos informa Heidegger em *Caminho do bosque*, também consta em Hegel o sentimento sobre o qual repousa a frase *Deus morreu*, o que, segundo Berticelli, só evidencia que um sentimento comum já estava presente na atmosfera em que a essência da metafísica foi posta em xeque. Sendo uma reação contra a metafísica, Berticelli entende, e esse também é o entendimento de Heidegger, que a filosofia de Nietzsche expressa, na frase *Deus morreu*, a compreensão de que a Filosofia ocidental, compreendida como o platonismo chegou ao fim. Heidegger (1989), porém, adverte-nos de que “O antigo significado de nossa palavra ‘fim’ (*Ende*) é o mesmo que o da palavra ‘lugar’ (*Ore*): ‘de um fim a outro’ quer dizer: ‘de um lugar a outro’” (p. 270, grifos do autor). Por isto é que, no âmbito do pensamento nietzschiano e na tradição que dele derivou, não se deve entender o fim da filosofia como a liquidação mesma da filosofia,

¹⁶ Em Nietzsche, como se sabe, Deus morre precisamente na medida em que o saber não precisa mais chegar às causas últimas, o homem não precisa mais crer-se uma alma imortal etc. Mesmo se Deus morre porque deve ser negado em nome do mesmo imperativo de verdade que sempre nos foi apresentado como uma lei sua, com ele também perde sentido o imperativo da verdade – e isso, afinal de contas, porque as condições de existência são hoje menos violentas mas, portanto, também e antes de tudo, menos *patéticas*. Encontra-se aqui, nessa acentuação da superfluidade dos valores últimos, a raiz do niilismo consumado. (VATTIMO, 2007, p. 9-10). O tema do niilismo nietzscheano se presta a grandes confusões. Berticelli, em sua obra *A origem normativa da prática educacional na linguagem* (2004) faz um estudo da questão, no subtítulo: *Como entender o niilismo de Nietzsche na hermenêutica de Heidegger* (p. 185-205), atentando justamente para a questão dos assim ditos *fundamentos da educação moderna*.

mas sim como o lugar em que suas possibilidades históricas se reúnem mediante novas possibilidades de realização do pensamento. Portanto, se na ausência autoritária do fundamento metafísico (em que também se apoia a doutrina da Igreja, o caráter redentor da educação e de outros grandes projetos da humanidade) abre-se um espaço, não é porque a inercia passou então a reinar, mas sim porque não se que crê mais solidamente que um só fundamento deva preencher este vazio que se constitui quando “[...] verdade, unidade e finalidade, categorias fundamentais da metafísica, entram em decadência” (HERMANN, 1999, p. 49).

Portanto, a fórmula nietzschiana não expressa a retração do pensamento. O fato de Nietzsche ter caracterizado sua filosofia como o platonismo invertido, não quer dizer que o fim da filosofia seja, para ele, uma queda vazia em um niilismo infundado. O que ocorre é justamente o contrário, pois segundo Heidegger (1989, p. 270), “Com a inversão da metafísica, que já é realizada por Karl Marx, foi atingida a suprema possibilidade da filosofia”. Deste modo, o fim representa, paradoxalmente, o lugar em que um novo começo fez germinar um modo de pensar que não mais atende, necessariamente, as variantes do pensamento metafísico, isto é, do platonismo. Assim, quando essas variantes perdem sua força essencial, há uma lenta, porém contínua e efetiva substituição das realidades supra-sensíveis pelas da ordem da contingência, pois segundo Berticelli (2004), quando o mundo supra-sensível se tornou lábil, as grandes ideias que lhe eram constitutivas, se anularam. São, pois, as interpretações de mundo que a tradição cristã-eclesiástica tomou de empréstimo do universo helenístico-judaico que, para Berticelli (2004), entram em colapso neste processo ante o qual “Nietzsche exerceu o papel de pôr a descoberto o niilismo e suas consequências imediatas sobre as razões fundantes de toda realidade assentada na metafísica transcendental” (p. 198). Com isso, os grandes ideais da humanidade foram mergulhando lentamente na penumbra até se tornarem *pálidas projeções num horizonte cuja luz se extingue inexoravelmente*, para dar termos de Berticelli (2004, p. 198). Com esse movimento não temos apenas um universo arrasado e destituído de toda possibilidade, mas também um novo horizonte, onde pensar deixou de ser a mesma coisa.

E os educadores, em todos os níveis, não estão e nem devem pretender estar fora disto, pois uma nova possibilidade de compreensão sobre o fenômeno educativo e sobre o mundo se fez concreta com a obturação da metafísica e dos fundamentos que regiam e, em parte, ainda regem a tradição que dela derivou. Pensar, depois desse movimento operado por Nietzsche e Heidegger, se tornou uma tarefa que demanda ser capaz de se

abandonar, como diz Vattimo (1988), à multiplicidades das aparências libertas da condenação platônica, sem medos metafísicos, sem reduções a princípios e a enunciados imutáveis diante dos quais nada pode acontecer. Foi, pois, com a *desconstrução-destruição* de um princípio referencial de verdade que Heidegger, no caminho aberto por Nietzsche, destruiu a primazia do enunciado para mostrar, a partir da estrutura da compreensão (hermenêutica do *Dasein*), que o esquema cartesiano representado na relação sujeito-objeto não determina o que *é* realmente o objeto, senão apenas enuncia aquilo que ele vem *sendo* na esteira do tempo. Diante, pois, deste horizonte, não temos apenas uma ruptura com os valores supremos mas, também, a superação da verdade como produto incontestável da equação metodológica que se expressa na fórmula *ciência + razão = verdade*. Os *cordames* que prendiam as *âncoras*, os *ganchos* da moral na transcendentalidade foram todos cortados. Romperam-se todos. Não resta senão, agora, assumirmos a historicidade e os fundamentos históricos, portanto, as verdades que a linguagem possibilita estabelecer entre os falantes, entre os mortais que são e estão-á-no-mundo, entregues à temporalidade (*Zeitlichkeit*) da existência (*Existenz*), à riqueza das relações e a modos singulares de existir, de temporalizar-se, no sentido heideggeriano em que a existência designa toda a estrutura ontológica do *Dasein*, isto é, do ente que somos em cada caso nós mesmos.

Assim, com este movimento de destranscendentalização, os deuses garantidores da verdade última e indefectível se recolheram em seus aposentos, no Olimpo. Mesmo o Deus garantidor da verdade de Descartes, pois se a tradição antiga e neotestamentária orientais e ocidentais nos tornaram *demasiado divinos* a partir da naturalização de *pensamentos* transcendentais metafísicos, com o reconhecimento da historicidade e da temporalidade, uma nova lógica de pensamento se estabeleceu no átrio da verdade suprema como que num processo de desnaturalização de suas virtudes metafísicas. Assumir essa nova, limitada e finita lógica discursiva não é algo simples, porém, entendo ser algo necessário, mormente em educação, que em grau considerável ainda advoga sob tais fundamentos, seja sob o ponto de vista da influência que a tradição cristã ainda exerce sobre o *corpus* educacional, seja sob o ponto de vista das compreensões de sujeito que estão subministradas nos processos e ritos educacionais. Em favor disso fala o fato de que “[...] a pedagogia traz para dentro do seu conteúdo aquela postura filosófica de determinar o que é racional e válido, baseando-se em algo (a Ideia, a Substância ou Deus) que vem de fora da própria racionalidade” (DALBOSCO, 2006, p. 1122). Com isso, ainda entregue ao rescaldo da subjetividade moderna, ele coloca a educação num contexto em que há,

segundo Dalbosco (2006), uma perda da autonomia do pensamento que resulta, tal como Heidegger já havia diagnosticado em *Ser e tempo*, no esquecimento e na objetivação da pergunta pelo sentido do ser.

É à diluição desta matriz de pensamento que Vattimo (2007) entende estar reservado o conceito de niilismo presente em Nietzsche, pois para o autor, tanto a ruptura com a supremacia do verdadeiro, quanto a morte de Deus caracterizam e colocam a descoberto esta possibilidade. Isto, no sentido de que o niilismo assume o caráter de uma experiência que se desliga daquela pretendida pela metafísica e se abre, assim, às contingências do mundo da vida que, por muito tempo, foram marginalizadas. No entanto, é importante ressaltar que este movimento não expressa uma reação à metafísica, com o intuito de colocar em seu lugar um valor mais pleno e verdadeiro. O niilismo, em conformidade com Nietzsche, busca justamente estabelecer o contrário, ou seja, busca expressar a ideia de que, “[...] o mundo em que a verdade tornou-se fábula é, de fato, o lugar de uma experiência que não é mais autêntica do que a experiência aberta pela metafísica” (VATTIMO, 2007, p. 11). Vattimo amplia esta compreensão, quando diz: “Essa experiência não é *mais* autêntica porque a autenticidade mesma – o próprio, a reapropriação – desvaneceu com a morte de Deus” (Ibid., p. 11, grifo do autor). Assim, mais que uma liquidação da metafísica o que temos é um primeiro lampejar do *Ereignis*¹⁷, um anúncio do evento do ser para além do enquadramento hierárquico, isto é, da “[...] *ordo* hierárquica do ente estabelecida por Platão, no início da metafísica ocidental” (BERTICELLI, 2004, p. 198).

Assim, segundo Berticelli (2004, p. 203), “[...] a produtividade do niilismo é, a um tempo, a desconstrução da metafísica transcendental, mas também é o fértil instituidor dos valores no âmbito da finitude e da fragmentariedade dos olhares”. Nesta direção, oposto que é ao entendimento de que o niilismo seja a negação de todo o princípio religioso, conclusão daqueles que entendem a frase *Deus morreu* como fórmula para dizer da falta de fé ou da redução a nada, o niilismo é, para Berticelli, a atitude daqueles que se situam a partir de seu próprio olhar. Trata-se, antes, de “Um colocar representador que torna o enfocar algo produtivo e assim guia a órbita da visão que se torna um ponto de visão, um foco de visão ou, seja, aquele que interessa quando *se olha e se faz* guiado pela vista” (Ibid., p. 204, grifos do autor). Nada menos metafísico que isto, pois os valores, os acordos e entendimentos surgem pela força dos olhares e do diálogo entre os que a isto

¹⁷ *Ereignis* (evento em alemão) é um conceito fundamental na filosofia Heideggeriana. Sobre essa interpretação do *Ge-Stell* heideggeriano, ver Vattimo em *As aventuras da diferença* (1988).

se submetem e não por força externa, superior e independente aos que a isto são submetidos.

A técnica, por exemplo, expressa um movimento severamente ligado a isso. Posta sob tanta suspeita por Heidegger, e por mim também, a técnica representa, sem sombra de dúvida, a consumação da metafísica face à sua proposta de entes definidos, quantificáveis, mensuráveis, controláveis e administráveis, proposta que se faz valer por força externa às condições dialógicas e discursivas que se produzem na linguagem e que deveriam ser assumidas, sem reservas, como o lugar a partir do qual toda produção e instauração de sentido se faz possível. Daí resulta o argumento que aqui se coloca em favor de uma concepção ontolinguística da educação, em que todas as possibilidades efetivas do ensinar-aprender se constituem à medida em que há a produção de um contexto comunicativo dentro do qual significados são interpretados hermeneuticamente a partir de suas condições históricas, isto é, dos lugares menores do orbe terrestre em que todos os acordos, nem sempre possíveis, nem sempre efetivos, nem sempre admitidos, e todas as possibilidades de significação deitam suas raízes. O fato dos fundamentos metafísicos não proverem mais um pressuposto externo (*ad extra*) para o entendimento, não significa que a impossibilidade para tal se tornou a fórmula niilista do mundo pós-metafísico no qual se inscreve a educação, porque não alcançar um entendimento é uma possibilidade que se admite quando este entendimento não é fruto da ação coletiva que se processa e se organiza comunicativamente entre aqueles que a isto se empenham. O sentido do processo educativo não vem de fora, mas do próprio agir pedagógico, contexto em que os atores envolvidos interagem comunicativamente e produzem (*ad intra*) horizontes de significação a partir do espaço contingente que cada momento projeta. E se em algum momento o entendimento e os acordos não se fazem é porque já entramos em acordo e não porque prescindimos ou não encontramos fundamentos para tal. Os fundamentos são os discursos que se produzem e re-produzem coletivamente, e a possibilidade de não alcançá-lo, de não entrar em acordo sobre algo, é também um acordo a ele inerente. Desta forma, não ter fundamento é o único fundamento que pode sustentar um processo fora dos ritos metafísicos, o que não significa não ter nada, pois ao abdicarmos da unidade se admite toda pluralidade que ela não dá conta de reter. Por isso, para haver acordo, no sentido aqui exposto, precisamos assumir a postura hermenêutica de “[...] fazer e refazer o caminho, porque entender tem um sentido mais extenso, mais abrangente, mais complexo do que simplesmente ‘agarrar juntos’ (*cumprehendere*) a mesma coisa” (BERTICELLI, 2004, p. 231, grifo do autor). A aprendizagem, por

exemplo, é um acordo construído no aprender e não um objeto dado à compreensão. E esse acordo, como se expressa Berticelli (2004), não é um mero sim a uma resposta, mas um caminho percorrido juntos, mesmo que por vias diferentes. Assim, os acordos são produzidos desde as dinâmicas da linguagem, lugar em que damos e recebemos, mas que também rejeitamos por razões e sentidos que a própria linguagem nos oferece. Estas são as condições que também determinam a finitude do horizonte temporal da existência humana, dentro da qual temos que buscar o sentido de nossas ações cotidianas e, neste caso, os sentidos das dinâmicas que determinam e sobre as quais a educação repousa sua possibilidade de realização e encontra a normatividade do agir pedagógico enquanto ato educativo mútuo. O ser do ente que está *aí* na escola não é um ser metafísico que se encontra fora da história, mas sim um ser que habita o mundo ou, para usar termos de Berticelli (2004), que *está habitando* o mundo ativamente e não passivamente, tal como pensam aqueles que entendem o ser-aí como um ser-aí inerte, que existe ociosamente. É neste habitar que o agir pedagógico deve buscar seu significado e não, tal como entendo neste estudo, num conceito metafísico do dever. O dever que o *ter-que-ser* da educação assume, precisa preservar a situação finita e contingente de um ser que está habitando o *aí* do mundo, pois “Os vários desdobramentos do significado do “eu sou” se traduzem pelo “eu estou habitando”, “eu estou morando”, “eu estou me demorando aí, no mundo”, tido este como projeto que eu mesmo recrio permanentemente” (BERTICELLI, 2004, p. 218, grifos do autor). Por isso, o *eu sou* da educação precisa ter em vista a situação habitacional do ser, o que implica ter em vista o lugar em que ele encontra sua morada.

2.2 A linguagem como a morada do ser: uma leitura a partir do movimento hermenêutico de Heidegger

A palavra *hermenêutico*, que é relativa à hermenêutica, está originariamente articulada à figura de Hermes que, na mitologia grega, é o mensageiro dos deuses. Hermes é o deus da mensagem. É aquele que traz a mensagem do destino não apenas com o compromisso de entregá-la, mas de torná-la compreensível a quem a recebe. Ele cumpre a tarefa de traduzir a mensagem divina para os humanos e de traduzir a mensagem humana para os deuses. Assim, “[...] representado como intérprete da vontade divina, Hermes, com a capacidade de se movimentar para lugares muito distantes, leva a mensagem e traz consigo a possibilidade de compreensão, para a qual é preciso dar-se conta de que há uma distância a superar” (HERMANN, 2002, p. 21).

Portanto, na condição de intérprete (*hermeneus*), o que Hermes anuncia não é propriamente a mensagem, mas sim o sentido que ela contém. É o sentido que torna visível a mensagem que deve ser compreendida. Na anunciação do sentido Hermes da visibilidade aquilo que envia. *Herm*, indo-alemão de onde provém a palavra hermenêutica, significa *o que envia*. Daí também vem verbo, *verbum*, *word*, *Wort*, isto é: “As coisas que aparecem são enviadas, estão no envio de *herm*, do *verbum*, da palavra” (BUZZI, 1980, p. 95). No envio da palavra está o sentido das coisas que são enviadas. O sentido é o acesso à possibilidade da compreensão da mensagem. Hermes, assim, é um tradutor de sentidos que, por meio da interpretação (*hermenia*), torna possível a compreensão da mensagem. *Conquistar o sentido da mensagem é a tarefa hermenêutica de Hermes*. Quando se cumpre esta tarefa, “[...] aquilo que é estranho, estrangeiro, torna-se compreensível, superando a distância (HERMANN, 2002, p. 23). Traduzindo o sentido, torna-se familiar aquilo que é estranho. Como mensageiro, Hermes desempenha o difícil papel daquele que medeia mundos distintos. Este é o papel do tradutor que se entrega ao problema do sentido, portanto, ao problema da compreensão. No entanto, quando esta função foi aplicada aos textos clássicos, como se dá no caso da tradução da Bíblia, alguns problemas foram percebidos, já que, segundo Hermann (2002), são textos que estão temporalmente distantes entre si e que assim, por estarem situados em lugares culturalmente diferentes, guardam divergências na língua que são decisivas para uma fusão tanto mais clara entre os horizontes do autor e do leitor.

Neste caso, por se tratar de um processo de tradução da escrita, o texto deve, ainda em acordo com Hermann (2002), se tornar inteligível por meio de um esforço de tradução histórica e de imaginação, pois não há como saber o que o autor de um texto estava pensando quando pensou o que escreveu. É, pois, neste sentido que “[...] desde a referência mitológica grega, a hermenêutica carrega consigo a ideia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível, envolvendo a linguagem nesse processo” (HERMANN, 2002, p. 24).

Assim, com o reconhecimento de que o processo hermenêutico não se faz valer sem a linguagem, qual seja o processo da composição estrutural da interpretação, a hermenêutica se abre a uma possibilidade de compreensão que adere a uma lógica interpretativa não reconhecida no campo do positivismo e do racionalismo, já que seu elemento *hermenêutico* não visa o interpretar, no sentido de um comportamento metodológico, mas sim, trazer a mensagem à interpretação. É neste sentido que o elemento *hermenêutico* aparece na qualificação fenomenológica operada por Heidegger.

Por isto é que o termo *hermenêutico* utilizado inicialmente por Heidegger como uma qualificação da fenomenologia, não busca fazer referência a uma metodologia da interpretação, mas sim ao próprio movimento do interpretar (*hermeneuein*). A noção arbitrária que lhe foi atribuída não passou de um grande equívoco, já que o termo designava tão somente um esclarecimento que Heidegger buscava fazer no âmbito da fenomenologia, para, então, tirar dos caminhos do pensamento os entulhos e as armadilhas do romantismo.

Desta forma, na perspectiva heideggeriana, a hermenêutica não representa uma doutrina de acesso à interpretação, mas o próprio movimento do interpretar, o próprio aceno da linguagem. Há, aí, uma ruptura metafísica que, porém, não ocorre a seu despeito, mas em seu próprio interior, já que a caracterização fenomenológica que Heidegger desenvolve por intermédio do *hermenêutico* ainda busca, em certo sentido, o *ser* dos entes. No entanto, essa busca percorre um caminho não mais pavimentado puramente pela metafísica, pois com tal ruptura o que Heidegger pretende é deixar que o próprio *ser* se mostre na ereção de si mesmo. Muito embora a tarefa da metafísica seja, segundo Heidegger (2001, p. 52), a de “Apreender o ser dos entes e explicar o próprio ser [...]”, o foco de sua filosofia não é o ser do ente, mas sim, o ser como aquilo que permite que o ente seja aquilo *é* enquanto ente. Assim, o que está em jogo para Heidegger, não é o sentido do ente, mas como o ente ganha um sentido de ser. O que está, portanto, em jogo para Heidegger é a possibilidade do ser, ou seja, o sentido do ser e o ser do próprio sentido que *dá* ser. Por isto é que o pensamento de Heidegger precisa ser tomado para além da reflexão sobre *o modo de ser do ente* e sobre *o modo pelo qual o ente ganha ser*. Ainda que isso constitua o sentido a partir do qual Heidegger faz uso da palavra *ser*, para Stein (2002, p. 93), “Não basta perguntar pelos diversos modos como se dá o ente”, pois “o importante é perguntar como é possível o próprio dar-se” nesta relação. E é, justamente, por isso que o trabalho de Heidegger difere tanto ao da ciência, cujo empenho se desenvolve na direção do conhecimento ôntico do ente, quanto ao da ontologia tradicional que, tomando o ser como uma substância, acaba o entificando.

Com esta ruptura, a que também podemos chamar de *hermeneutic turn*, a linguagem é, então, deslocada para o centro da reflexão filosófica que aí se encontra em andamento. O que, portanto, Heidegger faz é uma decisiva ressignificação de conceitos metafísicos ligados à hermenêutica, com base no tema da linguagem. Fazendo isso, Heidegger oferece-nos a possibilidade de colocar em suspenso aquilo que parece próprio do *ser*, mas que só seria acessível em seu vir à tona, em sua aparição, ou seja, em seu dar-

se e não, como quer a metafísica, em um trazer à vista que resulta, tal como já dissemos, em seu encobrimento, em sua entificação.

Assim, com esta abertura hermenêutica, abertura que corresponde ao próprio movimento heideggeriano de superação da metafísica, Heidegger lança o ser no tempo e devolve o pensamento à vida. Por meio deste movimento ele reivindica o homem para o vigor de uma existência que se vela, que flui e se mostra na linguagem. Reivindicado, portanto, a esta vigência o homem aparece enroscado na história e sem poder se livrar desse enroscado. Inserido no mundo, o homem acontece historicamente na linguagem e como linguagem, no sentido de que é a linguagem que constitui o momento fundamental de nossa experiência no mundo. Por isso ele também é o único que pode perguntar-se e, mesmo que de forma obscura, responder-se. Portanto, a pergunta que se dirige para o ser *cujos poemas apenas iniciado é o homem*, para usar termos de Heidegger (1969), é sempre uma pergunta histórica. Ela é uma pergunta deste mundo e que precisa ser feita sob as condições da vida, dos fenômenos humanos. Ela precisa, em todo caso, colocar o homem diante de si mesmo, diante da história que ele é e do modo como ele vem sendo no transcurso histórico de seu acontecimento.

Neste sentido, por se tratar de uma pergunta endereçada à vida, ela também pode interessar aos envolvidos com a educação, pois não seria a vida o lugar sobre o qual e para o qual o fenômeno educativo se desloca? Certamente sim. Aliás, segundo Kahlmeyer-Mertens (2008), quanto à educação *ser sempre para a vida* é um dos poucos consensos que há entre boa parte das abordagens pedagógicas, sejam elas pragmáticas ou existenciais. O mesmo consenso já não podemos obter com relação à presença da linguagem, neste processo de ser para a vida, que é o da educação. Que a vigência para a qual o homem se vê reivindicado tenha seu gerenciamento na linguagem é uma compreensão que encontra resistência quando se pensa a normatividade da prática educacional com esses aportes. Em parte, isto se deve ao fato de que, nem sempre, uma abordagem desta natureza consegue oferecer as soluções práticas, às vezes imediatas, de que tanto carecem aqueles que encontram-se imersos na lida com a educação que se processa cotidianamente na sala de aula, sob as mais diversas condições.

Por outro lado, as perguntas oferecidas por uma abordagem pautada na linguagem podem contribuir num sentido diferente e que, mais do que excluir, se complementa às necessidades práticas do cotidiano em que o fazer também implica o pensar. E não se trata de estabelecer precedência a esta relação. Pensar e fazer são partes de um mesmo processo gerenciado pela linguagem. Contudo, não materializamos o pensar e nem

pensamos o fazer, ao menos de forma minimamente razoável, sem o exercício do perguntar. Agimos sempre em resposta a algo. Portanto, não pensamos e não fazemos sem o movimento hermenêutico que a pergunta determina, sem os horizontes que ela abre quando nada mais parece haver de questionável no limiar daquilo que se faz e que se pensa.

As rupturas que no mais das vezes a pergunta produz, e sobre as quais a curiosidade se eleva, também rompem com as continuidades que, muitas vezes, levam à manutenção irrefletida do conhecimento. Assim, ao perguntar, rompemos as continuidades e abrimos fugas para que o processo do conhecer seja mais um processo de interpretação, que coloca o conhecimento no aberto de sua questionabilidade, do que um processo da aquisição que, não raramente, tem um fim em si mesmo. Nesse processo descontínuo eclode uma dinâmica pedagógica pautada no deslocamento e na constante renovação das possibilidades de diálogo. Eclode, nesta ruptura, a possibilidade de pensarmos um processo pedagógico em que a propriedade do saber não é ver ou demonstrar, mas simplesmente interpretar, tal como nos ensinou o Foucault (2000) de *As palavras e as coisas*.

Nessa perspectiva, para alcançarmos qualquer grau de familiaridade com o conhecimento, precisamos do estranhamento da pergunta, que é sempre um estranhamento com uma experiência de realidade que se constitui na linguagem. Em sentido heideggeriano, esta familiaridade não deve fazer referência a um conhecimento do qual se sabe claramente suas essências, tal como se pretende na tradição que se deslocou de Platão à Kant, mas a um conhecimento que a cada vez deixa algo por saber. Tal como sua própria recomendação, o familiar é, portanto, “[...] o que, antecipadamente, nos é dado à essência e que só por último pode ser sabido numa experiência” (HEIDEGGER, 2003, p. 100). É, pois, neste sentido que o familiar se esconde e, de tal forma, é digno de ser pensado, perseguido no processo do conhecer. Aqui, a vontade de representação perde força, já que o pensamento é tomado como uma *expressão*, uma forma de manifestação que representa essencialmente o homem desde suas condições existenciais, e não como uma categoria transcendental que independe da história efetivamente vivida por ele.

Diferente, portanto, de: (a) uma posição em que o pensamento e a linguagem correspondem a um sistema de sinais através do qual fala a razão, aqui, (b) o pensamento aparece como uma manifestação da linguagem que o precede. Em outros termos, “[...] a linguagem mantém uma relação com a própria razão, pois é pela linguagem que fazemos

Filosofia” (HERMANN, 2002, p. 64), ou seja, que pensamos. Essas duas posições (a: e b:) habitam campos distintos da Filosofia da Linguagem. A última é a que, a partir de Heidegger, encontra-se aqui acolhida, já que, segundo Stein (2008), a linguagem é vista por Heidegger “[...] como o domínio em cujo interior o pensamento da Filosofia e de qualquer espécie de pensamento e discurso residem e se movem” (p. 79). Pertencendo, portanto, à linguagem e sendo uma manifestação que revela, implícita ou explicitamente, as condições existências de sua produção, é possível dizer que o pensamento é e está no mundo.

Diante disso, a palavra *expressão*, grafada anteriormente na frase *o pensamento é tomado como uma expressão* propõe uma contraposição, já que a noção sobre a essência da linguagem não está, neste estudo, vinculada puramente à dimensão fonética e/ou grafêmica da linguagem, tal como é comum nas representações em que a linguagem é tomada como pura expressividade. Assim, o termo *expressão* refere-se a uma manifestação sensível. Essa contraposição reside no fato de que, mesmo considerando as significações das funções da linguagem, a linguagem não deixa de ser representada em seu cunho expressivo. Mas se em sua significação o discurso ultrapassa aquilo que é de ordem física/sensível, a linguagem não seria, então, uma essência metafísica? Sim. Mas apenas quando a linguagem for, de antemão, reduzida à expressividade e seu caráter variável for desconsiderado. Do contrário, a linguagem não pode ser localizada no âmbito da representação metafísica, porque a expressão é uma manifestação sensível, mas não apenas da fonação e dos grafemas; ela também é exteriorização (no sentido de ser o meio pelo qual o entendimento a respeito de algo se materializa). Sendo assim, de onde vem aquilo que se vê exteriorizado na expressividade da linguagem? Do vigor daquilo que floresce e desabrocha no próprio acontecer da linguagem.

Mas em que medida se dá o acontecer da linguagem? À medida que a linguagem fala. E é no falar da linguagem que o homem se diz. Portanto, não é, neste sentido, o homem que fala por intermédio da linguagem e nem a linguagem vive por intermédio do homem. A linguagem tem vida própria na história do ser. É a base ontológica de tudo que vive, de tudo que fala. Seguindo tal perspectiva, vale a seguinte pergunta: Há algo fora da linguagem? Uma resposta afirmativa pode nos levar a pensar da seguinte forma. Aquilo que estaria fora da linguagem estaria também fora do mundo. A partir do momento em que uma coisa adquire sentido para nós, é porque ela passa a fazer parte do mundo. Seguindo a perspectiva heideggeriana, a palavra *coisa* significa tudo aquilo que de alguma maneira é. Portanto, diante da descrição de Heidegger, um Deus, por exemplo, também é

uma coisa. No entanto, a coisa *é* somente depois que para ela se encontra uma palavra, um nome. Nenhuma coisa *é* sem um nome. “Nenhuma coisa *é* onde falta a palavra” (HEIDEGGER, 2003, p. 125).

Portanto, não há, nesta perspectiva, nada fora da linguagem. Todas as coisas têm seu ser na linguagem. Assim, apenas quando uma coisa recebe um nome *é* que ela passa a adquirir sentido para nós. Ou seja: “*É* a palavra que confere ser às coisas” (Ibid., 2003, p. 126). Contudo, só *é* possível nomear uma coisa porque a coisa também se mostra na linguisticidade de sua aparição. Isto, porém, no sentido de que ao mostrar-se, a coisa também se diz. Esse dizer *é* o falar da linguagem. Um falar que torna possível o existir. Porquanto, uma coisa não passa a existir por intermédio da linguagem. Ela existe *na* linguagem. Logo, a fala do homem se projeta na fala da linguagem. Dessa maneira, a fala da linguagem projeta a palavra do homem no mundo, e o mundo, por sua vez, se reflete na linguisticidade da palavra. Para usar termos de Heidegger (2003), nós *falamos a linguagem* no sentido de que, “[...] nas experiências que fazemos *com* a linguagem, *é* a própria linguagem que vem à linguagem” (p. 123).

No entanto, mesmo diante dessa circularidade, a linguagem *ela mesma* não vem à linguagem da fala habitualmente utilizada entre os falantes, porque a linguagem mesma nunca vem à palavra. Mas quando *é* que, então, *falamos a linguagem* se ela não vem à palavra? Nós fazemos esta experiência com aquilo que fica de não dito em meio ao que abertamente a palavra diz. Isso acontece, por exemplo, quando queremos dizer algo e não encontramos a palavra certa. Nesse caso, aquilo que queremos dizer acaba sendo dito (pela linguagem) de forma impronunciada pelo discurso que ronda as palavras que nos parecem impróprias ou inadequadas. Diante disso, a forma literal daquilo que se diz se torna apenas aquilo que nos projeta na direção do sentido presente no que quis dizer. A possibilidade de compreendermos este sentido *é* uma possibilidade que se realiza *na* linguagem. Contudo, o sentido deve ser perseguido na linguagem da linguagem, ou seja, no discurso não discursivo, na linguisticidade sobre a qual vigora o modo de ser da linguagem e suas manifestações.

Nessa perspectiva de compreensão que a leitura hermenêutica da linguagem nos propicia, o peso moral do certo e do errado perde importância nos processos educativos, dado o fato de que a lógica do objetivo não *é* determinar se aquilo que o aluno diz *é* verosímil ou não, mas de, tão somente, pôr-se junto com ele a caminho da linguagem, ou seja, a caminho dos sentidos que se projetam e que se produzem no dizer, mesmo quando este dizer não atende claramente as intenções do falante. Reconhecer isso *é* reconhecer

que a própria intenção é linguisticidade e que, portanto, nenhuma palavra vem à luz sem projetar uma obscuridade incerta. Talvez, aliás, esse seja um dos motivos pelos quais os poetas, de Homero aos de hoje, continuam à procura da palavra certa para o dizer poético. E nesta procura pelo tom poético, tal obscuridade, fruto insuperável da ineutralidade da linguagem, não parece ter sido o que impediu, nesse diapasão, os poetas de resguardarem historicamente o sentido do poeitar.

Porquanto, a poeticidade da poesia acabou encontrando na obscuridade da linguagem seu lugar material. E, aqui, obscuridade não representa o estado daquilo que não pode ser compreendido ou daquilo que, toldado pelo nevoeiro, não pode ser visualizado. A obscuridade, neste sentido, refere-se àquilo que nos escapa continuamente e que se retém *na* linguagem. Quer dizer: por mais claro que seja o dístico do poeta e por mais clara que seja a explicação do cientista, a linguagem nos reivindica a lugares que o cientista e o poeta acabam por não frequentar em suas descrições, o que, porém, não quer dizer que o homem está fadado à incomunicabilidade e à incompreensibilidade. Muito pelo contrário, pois esse fato apenas mostra que as possibilidades do conhecer vão muito além do materialismo pedagógico e da objetividade presumida.

E essa posição se reforça na análise realizada por Heidegger, na tentativa de buscar um termo para dizer a linguagem. Nesta cautelosa análise, Heidegger chega à palavra *saga* (do substantivo alemão *Sage* a que também pertence a palavra *dito*). Para ele, a *saga* (*Sage*) significa o dizer (*sagen*, em alemão). E o dizer significa o mostrar, mas não no sentido de trazer à vista como o gesto daquele que mostra algo para alguém. Trata-se de um deixar brilhar, de um deixar algo se mostrar, ou seja, de um deixar aparecer que eclode no próprio aceno da linguagem¹⁸. Para Figal (2007, p. 246), esta manifestação representa a própria fala da linguagem, ou seja, “[...] ela é a própria fala não articulada que já sempre chegou antes da respectiva elocução, a fala que precisa ser escutada no falar”. Vale, no entanto, dizer que, em Heidegger, a palavra é aceno, e não signo. Por isto do movimento do acenar como um movimento próprio à linguagem, próprio ao seu modo de ser. O aceno carece de um espaço de oscilação. A oscilação é a qualidade daquilo que se move e é,

¹⁸ Não podemos deixar de levar em consideração que todo mostrar também conta com a presença daquilo que é mostrado. Assim, só é possível tal mostrar porque ele já se encontra numa abertura que deixa mostrar. Neste sentido, há um mostrar e um deixar mostrar que subsistem entre si. Contudo, “Não temos como considerar as duas coisas, porém, senão pensarmos a própria linguagem a partir da correlação entre o mostrar e o mostrar-se e a possibilidade desta correlação como linguagem” (FIGAL, p. 246). No terceiro e quarto capítulos falarei desta correlação a partir da presença das coisas e da presença enquanto determinação do ser-no-mundo. Por vezes, precisamos tomá-la à luz do *falar* e, na sequência, à luz do *dizer* como *saga* e acontecimento desta correlação.

pois, na mobilidade e na hesitação do acenar que a palavra da linguagem atua. De tal forma, a palavra *saga* não é o que condensa a fala e a linguagem; ela expressa a vigência e o vigor com que o *próprio* da linguagem nos acena. Assim, “[...] visualizando a essência da *saga* é que o pensamento começa a trilhar o caminho que nos retira de uma representação meramente metafísica e nos devolve o cuidado com os acenos da mensagem de quem somos andarilhos” (HEIDEGGER, 2003, p. 113).

A linguagem nos conduz para o sentido da mensagem que trilhamos e da qual somos andarilhos. Isso, por sua vez, nos mostra que quando nos aventuramos a trilhar a estranheza, vagando pelo mais recôndito e desconhecido, a palavra nos acompanha para o início de sua *saga*. E ela não nos acompanha porque nós a tomamos para este objetivo ou porque ela depende de nós para realizar-se, mas sim porque não realizaríamos a aventura do pensar sem que antes mesmo a *saga* da linguagem já tivesse se iniciado. A cada vez que realizamos algo, a linguagem se coloca na dianteira para o início de sua *saga*. Ela nos encaminha e, a cada vez, algo se dá de um modo diferente. E mesmo quando temos que dar a mesma aula por várias vezes, algo sempre acontece como aceno de uma *saga* que sempre está para começar. Sob as condições da linguagem, nada se refaz sem que um novo sentido esteja presente. E mesmo que queiramos fazer frente a isso, transformando-a em utensílio, não podemos evitar que, no uso, ela busque sua conformidade.

De qualquer forma, quando temos em vista a realização de um objetivo, é muito difícil tomar a linguagem sem transformá-la em um objeto. No entanto, quando isso acontece, a linguagem acaba consumida metodologicamente. É justamente em função desta dinâmica que o falar a partir da palavra da linguagem, ou seja, o falar a linguagem da linguagem é uma compreensão às vezes associada à representação metafísica e não às condições inerentes ao próprio modo de ser da linguagem. Neste sentido, o falar a linguagem da linguagem não é algo que deve ser confundido com uma categoria metafísica, pois falar é um movimento determinado pelas condições históricas da linguagem a partir da qual o falante encontra a possibilidade de dizer algo. Portanto, falar é um modo de ser humano. A linguagem, por sua vez, move e sustenta existencialmente o homem no mundo. Somos e falamos na linguagem como aqueles que de tal modo à história pertencem. Contudo, “[...] ninguém se mostra como um falante, sem dizer algo a alguém; ninguém é interpelado discursivamente, sem que algo lhe seja dito” (FIGAL, 2007, p. 238). E mesmo quando isso se dá de forma não discursiva, nada é dito sem um *falar*. O *falar* é a condição sobre a qual o homem-aluno-professor encontra na linguagem

a possibilidade de *dizer*. Sendo o *falar* um dos pontos de partida para a consideração da linguagem, não podemos deixar de pô-lo em questão.

2.3 O que significa *falar*? Da noção clássica da linguagem à leitura heideggeriana

Se perseguirmos as diferentes posições sobre o que significa *falar*, iremos perceber que, de um modo geral, a *fala* aparece como a expressão sonora das coisas da alma. Em outros termos, e amarrada a uma visão lógica da linguagem, esta visão subordina a fala ao campo da mecânica e faz da própria linguagem um meio de exteriorização. Esta posição, por sua vez, se sustenta, basicamente, em três descrições que, somadas entre si, dominam o modo historicamente determinante de representar a linguagem e tudo o que dela deriva. A primeira e mais habitual é aquela que entende linguagem como pura expressividade. Nesta caracterização, falar é a forma de trazer para fora aquilo que se interioriza. Cresce, diante desta caracterização, a noção mais ou menos delimitada de que a linguagem, para usar termos de Heidegger (2012b, p. 116), é, em primeiro lugar e em sentido próprio, a *verbalização do pensamento*. Surpreende, no entanto, que a representação mais exterior à linguagem a considere expressão justamente quando esta caracterização se fundamenta, segundo Heidegger, pelo recurso de uma interioridade. A segunda, porém, busca sustentar a noção de que a linguagem é uma atividade que o homem desempenha, por exemplo, ao falar uma língua. Nesta caracterização antropocêntrica, a linguagem aparece como aquilo que se lhe oferece a possibilidade de comunicar as palavras, um mecanismo de verbalização. Aqui, não podemos dizer, tal como Heidegger, que a linguagem fala, pois assim o homem seria apenas sua promessa. Já a terceira descrição considera que a fala é uma expressão da linguagem do homem que busca “[...] uma representação e apresentação do real e do irreal” (HEIDEGGER, 2003, p. 10).

Essas descrições paradigmáticas sobre o que significa falar sustentam, há centenas de anos, cada qual à sua maneira e no que há de comum entre elas, as representações correntes que guiaram nossa compreensão sobre o significado da linguagem. E ainda que não concordemos com tais representações, já que elas não expressam o entendimento que aqui vigora sobre o tema, há de se ter claro que elas são corretas na medida em que são fruto daquilo que a investigação sobre os fenômenos da linguagem pode constatar ao longo do tempo e mediante os recursos disponíveis. Em educação, essas descrições ainda sustentam grande parte da literatura e das investigações que têm na linguagem seus eixos

de análise. Num exame rápido sobre o assunto, é possível constatar que, na produção corrente, boa parcela dos estudos¹⁹ que, de alguma maneira versam sobre a linguagem, tratam a linguagem *como meio de comunicação; como meio de ensinar e aprender; como ferramenta de mediação pedagógica; como técnica; como um instrumento que pode ser utilizado pelo professor em uma atividade; como uma capacidade de expressão léxica ou gramatical*. Algumas ainda falam em *aquisição de linguagem* e defendem a ideia de que o professor é um *tutor de linguagem*. Não há qualquer problema no que concerne à validade dessas caracterizações. O que, porém, ocorre é que essas perspectivas buscam uma descrição exata e inabalável da linguagem deixando, assim, praticamente inobservada a linguagem como linguagem. Preservando uma noção clássica da linguagem, elas buscam, quase sempre, descrever a linguagem a partir de uma visão externa à linguagem. Isto, de certa maneira, resulta na manutenção do modo com que boa parte da filosofia sempre esteve na linguagem. As tentativas de se apreender a essência da linguagem quase sempre se orientaram, segundo Heidegger, “[...] compreendendo a linguagem com base na ideia de ‘expressão’, ‘forma simbólica’, comunicação no sentido de ‘enunciado’, ‘anúncio de vivências’ ou ‘configurações, da vida’” (2015a, p. 226, grifos do autor).

Na conhecida obra *As palavras e as coisas*, Foucault (2000) nos mostra como essa noção deitou raiz sobre os modelos paradigmáticos de caracterização da linguagem. Partindo da noção de que, hegemonicamente, a representação da linguagem esteve formada por um quadrilátero composto pelas teorias da *proposição*, *articulação*, *designação* e *derivação*, Foucault traça uma espécie de polígono clássico da linguagem para mostrar sob que bases de entendimento ela se manteve apoiada, durante longo tempo.

O quadrilátero elaborado por Foucault atua e está organizado da seguinte forma. Em linhas gerais, a *articulação* seria aquilo que dá conteúdo à formação verbal que se projeta de uma *proposição*. A *articulação* é o que preenche o vazio verbal da *proposição*. No entanto, ela se opõe à *proposição* para, então, diferenciar as coisas que, em suas atribuições, religam uma à outra. Já a teoria da *designação* é o segmento do quadrilátero que manifesta a ligação das formas nominais que a *articulação* recorta. Contudo, a *designação* se opõe ao recorte das generalidades que a *articulação* produz. A teoria da *derivação* mostra, por sua vez, o movimento das palavras desde sua origem, porém, o desvio que a linguagem produz na superfície da representação cria uma oposição que

¹⁹ Saviani e Duarte (2010), Gontijo e Campos (2014), Ehrenber (2014), Martins, Alves e Sousa (2015), Tonelli (2017) e Azevedo e Abib (2018), apenas para citar alguns.

rompe o caráter estável que, numa perspectiva metafísica, supostamente ligaria a raiz de uma palavra à representação de uma coisa. Desta forma, a *derivação* retorna à *proposição* uma vez que sem ela a própria *designação* permaneceria presa em si e, assim, não daria conta da generalidade que, para Foucault, autoriza um laço de atribuição.

É preciso observar que, para Foucault, o quadrilátero da linguagem opera em relações diagonais. A primeira diagonal une a *articulação* à *derivação*, ou seja: se existe uma linguagem articulada por palavras é porque desde o ato fundante da designação elas (as palavras) não param de derivar-se e, assim, adquirem o que Foucault (2000, p. 163) diz ser uma *extensão variável*. Para o mesmo autor, é justamente neste eixo do quadrilátero que está fixado o estado de uma língua. Isto se dá pelo fato de que a função articulatória de uma língua é determinada pelo estágio de derivação no qual ela se encontra. É nesse estágio que, também, se define a dimensão histórica e seu poder de discriminação. A outra diagonal do quadrilátero vai da *proposição* à origem. Em outros termos, ela vai da afirmação presente no ato de julgar à *designação* presente no ato de nomear. É no eixo entre estes segmentos que está situada a relação entre as palavras e as coisas que elas representam. Assim, se considerarmos que uma representação é aquilo por meio do qual podemos dispor o que uma coisa *é*, então, o que as palavras fazem não é dizer o *ser* de uma coisa, mas apenas nomear algo já representado pela linguagem. Assim, se “A primeira diagonal marca o progresso da linguagem em seu poder de especificação” (FOUCAULT, 2000, p. 164), a segunda marca o “[...] enredamento indefinido entre a linguagem e a representação” (Ibid., p. 164). Para usar termos de Foucault (2000), ora a palavra funciona *com seu poder de representar*, ora ela atua *com seu poder de compor e de decompor*.

Doravante, ali no ponto onde se cruzam as diagonais do quadrilátero está o *nome*. Portanto, para esta noção, nomear significa representar uma representação de forma verbal dentro, pois, de um quadro geral de coisas já representadas. É no nome que as funções da linguagem se cruzam e que a representação salta sobre uma *proposição*. Nele também o discurso se articula ao conhecimento. Dessa forma, se os nomes fossem precisos e a língua fosse *bem-feita*, para usar uma expressão de Foucault (2000), não seria difícil separarmos o juízo verdadeiro do falso²⁰. Encontrar o erro seria uma operação

²⁰ Para os interessados em aprofundar esta questão desde uma analítica da linguagem, sugiro a leitura da obra *Da certeza*, de Wittgenstein.

simples. No entanto, a *derivação* infinita da linguagem produz desvios que impedem uma profilaxia do erro que, conseqüentemente, nos colocaria diante da verdade mesma²¹.

Ademais, mesmo que Foucault tenha investido no tema, foi Nietzsche (2000) quem, por primeiro, se encarregou de tornar isso mais explícito. No aforismo 11 da obra *Humano, demasiado humano*, ao discutir o caráter representacionista da linguagem, ele traz a noção de que, por muito tempo o homem acreditou em *nomes de coisas* com a mesma veemência que acreditou em *aeternae veritates* (verdades eternas). Com base nisso é que o *nome* se tornou o termo do discurso. Para Foucault, por exemplo, o nome esgota a possibilidade de falar, pois faz com que tudo gire e permaneça a girar em torno daquilo que ele representa. Em termos nietzschianos, isto ocorre porque a representação instaura uma permanência do significado. Nesta direção, fica claro que os quatro segmentos desse quadrilátero emolduram a visão clássica da linguagem. Uma visão, digamos, pneumática que encontrou seu limite exatamente no ponto em que suas linhas diagonais se cruzam. Essa noção externa à linguagem nasce por uma intenção e por um conjunto de exigências representacionistas que buscam “[...] meramente compreender o que quer dizer o texto, e não de farejar, ou mesmo pressupor, um *duplo* sentido” (NIETZSCHE, 2000, p. 19). Assim, para o romantismo, conseguir nomear as coisas foi uma enorme conquista, mas, numa perspectiva foucaultiana, este foi também o motivo pelo qual o nome deixou de ser entendido como a essência da linguagem para, então, se tornar seu enigma mais fervoroso.

E para Foucault (2000), depois que a linguagem se desprende da primazia do nome, ficou cada vez mais claro que há um discurso não-discursivo através do qual a linguagem se manifesta em seu *ser bruto*. Em acordo com o mesmo autor, entendo que é,

²¹ Ainda que tenhamos pela frente dois horizontes distintos de pensamento, é possível concordar com o entendimento de Quine (2010) quando, se movendo no campo do empirismo, diz não haver sinonímia perfeita, pois reconhece, desde uma perspectiva que difere da nossa, que sempre há *algo mais* entre as palavras e os objetos ou, se quisermos, entre as palavras e as coisas ou entre os sinais que designam as coisas e as coisas mesmas. Este *algo mais* é o que, segundo Quine, impede uma semântica absoluta, pois na relação entre sinal e coisa, que constitui a teoria semântica, sempre há *algo mais* que não conseguimos explicitar. Por esta razão é que, ao buscar fundamentar-se numa análise pura desta relação, a semântica formal se depara com um problema, pois este purismo só seria possível se dispuséssemos de significados idênticos para o esboço de sentenças diferentes e se conseguíssemos, ao mesmo tempo, nos livrar de toda a dimensão compreensiva que antecede o ponto de partida da uma análise puramente lógica da linguagem. Assim, este problema não deriva apenas do *algo mais* que não conseguimos explicitar, mas também do fato de que a lógica sempre chega tarde, pois busca compreender o que já está a caminho. Estes são, pois, os desvios que impedem uma profilaxia do erro que nos levaria a verdade lógica do discurso. Porquanto, o aprofundamento que aqui não se fez da questão pode ser encontrado, em seus pormenores, no cruzamento das obras de Ernst Tugendhat (semântica formal), Karl-Otto Apel (pragmática transcendental) e Jürgen Habermas (pragmática universal). Para um primeiro passo na direção deste cruzamento, sugiro a obra de Ernildo Stein, *Diferença e metafísica: ensaios sobre a desconstrução*, mais especificamente a seção *Não podemos dizer as mesmas coisas com outras palavras*, capítulo IV, página 281.

justamente, a partir deste *ser bruto* da linguagem que poder-se-á farejar a linguagem *da* linguagem. Isso, tendo como base a noção de que “A linguagem tem em si mesma seu princípio interior de proliferação” (FOUCAULT, 2000, p. 56). Não há, pois, uma lógica externa que atua em seu funcionamento, pois a linguagem é normativa. O funcionamento das coisas é já o despojamento da linguagem. Assim, para dizer em termos heideggerianos o que bem poderia ser dito em termos foucaultianos, uma prática educacional *na* linguagem só é possível à medida que a busca de sua função não se retenha puramente à palavra, mas que seja farejada na saga do dizer, isto é, no próprio modo de ser da linguagem enquanto linguagem que *fala*. Segundo Figal (2007), esta ideia de que a linguagem fala remonta, em Heidegger, a suposição de que a própria linguagem precisaria ser compreendida como o *dizer* inicial de todo o respectivo falar. E como essa noção está vinculada ao fato de Heidegger considerar o *mostrar-se* como uma possibilidade que se dá partir da linguagem, a compreensão do *dizer* se torna decisiva para a própria compreensão da linguagem enquanto linguagem que fala.

2.4 A saga do dizer e o acontecimento apropriador do aprender

Se ao longo da história do pensamento ocidental as discussões acerca da linguagem estiveram vinculadas predominantemente à filosofia da consciência, o século XX foi o palco sobre o qual vimos acontecer uma radical mudança nessa tendência. Foi com o *linguistic turn* que uma nova clareira se abriu diante do tema. E mesmo que Nietzsche, Frege e Peirce tenham preparado o terreno para este movimento filosófico, foi Wittgenstein quem se colocou como figura de proa da virada linguística. No conhecido *Tratado Lógico-Filosófico*, obra que marca o primeiro período de seu pensamento, Wittgenstein (2001) buscou estabelecer, a partir da matemática, uma estrutura sólida e precisa para a linguagem, isto é, uma estrutura denotacionista que tinha como função principal representar o mundo. Já o segundo Wittgenstein, o das *Investigações Filosóficas*, se encaminha para uma compreensão muito diferente da linguagem, abandonando, assim, a ideia inicial sobre a existência de uma regularidade simétrica entre linguagem, realidade e pensamento. Nesta segunda fase de sua obra, Wittgenstein passa a entender que “[...] a linguagem é atributiva, isso é, que não há qualquer correspondência estrita (necessária, em termos filosóficos) entre as palavras (linguagem) e as coisas (mundo), mas que é pela linguagem que damos sentido às coisas (mundo)” (VEIGA-NETO, 2017, p. 90). É a partir daqui que, para Berticelli (2013, p. 572), “A tradicional

busca da verdade no texto, no discurso, na fala, na palavra, pela via da lógica formal perdeu seu *status* privilegiado [...]”, pois o que Wittgenstein evidencia a partir dos jogos de linguagem, mostra que a linguagem se constitui numa trama muito mais complexa do que um simples conjunto de enunciações.

Com isso, a principal mudança que este movimento produziu nas concepções pertencentes à fase que lhe antecedeu, foi determinada pelo reconhecimento que Wittgenstein fez de que os limites da linguagem representam os limites do mundo. Em síntese, o *insight* fundamental desta virada é o de que somos seres propriamente linguísticos. Foi, pois, diante desta noção que, segundo Berticelli (2013), passamos para o entendimento de que o mundo que há é o mundo que está *na* linguagem. Conseqüentemente, tal entendimento redefiniu os problemas da razão e da verdade deslocando-os da relação sujeito-objeto para o plano de uma relação com a linguagem. Diante dessa redefinição é o problema da interpretação que se volta para o centro das preocupações da Filosofia, pois à medida que o pensamento filosófico assume o *acontecer* da linguagem como fundamento de validação, há o rompimento (parcial) com a noção de que o conhecimento é uma representação da consciência individual de um *eu* auto-instituído. Assim, foi assumindo a imprecisão do conhecer e o caráter linguístico de sua realização que passamos, com esta virada, para o entendimento de que a autocompreensão do pensamento não é fruto de uma realização interna, um desenvolvimento da autoconsciência, fruto de uma produção, de uma fabricação transcendental solipsista, por assim dizer, mas sim de uma autocompreensão que se realiza na finitude e facticidade do mundo da vida. Mesmo que um pouco desfalecida, a autocompreensão do ser educador, do ser educando, do ser humano é, a partir da inflexão da consciência para a linguagem, uma autocompreensão da ordem da contingência. Um pouco desfalecida e mirrada porque “A velha herança ontológica da filosofia grega ainda marca profundamente nossa vida cultural” (BERTICELLI, 2004, p. 324). Segundo o que nos ensina o autor, as marcas dessa herança ainda direcionam o projeto ocidental da *Bildung* em quase todas as suas ramificações. E as marcas dessa herança também se fazem sentir na educação por meio de boa parte das pedagogias, pois “[...] o conceito de ‘consciência’ que circula em quase todas elas (talvez todas) é produto imediato do conceito de ser utilizado pelos gregos” (Ibid., p. 324, grifo do autor) e que, mesmo diante da dúvida radical de Nietzsche, ainda se mostra central para a filosofia moderna e também para a educação, onde o conceito de consciência ainda impera em quase todo o âmbito de sua abrangência.

Por sua vez, a virada linguística pulverizou esse entendimento com a prerrogativa da linguagem, obrigando, assim, a Filosofia em geral e as filosofias da linguagem, em específico, a rediscutirem o delineamento de seus problemas analíticos. Contudo, mesmo que inúmeros autores²² tenham, por diferentes perspectivas e sob diferentes influências, levado adiante os efeitos desta virada, foi Heidegger quem desvelou um horizonte próprio à linguagem para, assim, redefinir o seu caminho na própria redefinição que fez do *ser*. E segundo Gadamer (1983, p 68), essa redefinição não teria sido possível sem o enorme esforço desempenhado por Heidegger “[...] ao ter desfeito a evidência com a qual os pensadores gregos utilizavam o conceito de ser”. Para Gadamer, Heidegger “[...] mostrou especialmente a maneira como o pensamento moderno, sob o domínio desse conceito de ser, criou o nada claro conceito de consciência que representa o princípio da filosofia moderna” (Ibid., p. 68).

Posto isso, fica demonstrado, nas palavras de Gadamer, que a ousadia de Heidegger não se deu apenas em decorrência das dinâmicas ligadas à virada linguística, mas principalmente em decorrência da ligação ocorrida no início do século XX, entre essas dinâmicas e as questões clássicas da Filosofia, quais sejam elas, a questão do *ser*, a questão do sentido, o problema do conhecimento e a questão da intersubjetividade. Porquanto, com a virada heideggeriana na fenomenologia husserliana, a linguagem ganhou, no continente europeu, o centro do questionamento filosófico. E mesmo que o giro linguístico tenha produzido uma enorme rachadura no núcleo metafísico que orientava o pensamento sobre o tema, foi Heidegger quem centralizou o olhar da Filosofia na linguagem, desde a própria linguagem. Derrida, por exemplo, iniciou um movimento parecido, mas acabou mascarando o caminho da linguagem com uma dependência ontológica não esclarecida pelo signo. Heidegger, por sua vez, opera um movimento contrário e, assim, coloca o signo no caminho da linguagem. Essa, contudo, é uma discussão que, tendo em vista o pensamento de Heidegger, se presta a equívocos de toda sorte. O primeiro, e talvez o mais comum, é, a partir dessa discussão, reconhecer em Heidegger a originária noção sobre uma suposta unidade do *ser*. É importante, para evitar confusão, observar que este não é o ponto de partida de Heidegger, mas sim, de Husserl. Heidegger não é um filósofo da identidade, mas sim da diferença. A questão do ser em Heidegger não recepiona o idealismo e nem requisita sua fundamentação última. Pelo contrário. O que aí se encontra suspenso é um movimento de superação da metafísica.

²² Como é o caso de Jacques Derrida, Richard Rorty, Ferdinand de Saussure e Michael Foucault, para não citar outros de igual importância.

Assim, a elaboração da questão do *ser*, em Heidegger, é um ponto de partida e não uma linha de chegada. Um ponto de partida que, inclusive, abala o firme terreno husserliano para mostrar que o *ser-aí* presente em sua virada hermenêutica exige uma compreensão que, por sua vez, a metafísica, no bojo da ontologia tradicional, não dá conta de fornecer. E se foi na sucessão de Nietzsche que Heidegger viu caducar a metafísica transcendental, foi também aí que ele viu a designação de uma abertura que lhe permitiu compreender o *ser* como o acontecimento que se revela historicamente *na* linguagem. É no seio dessa reviravolta hermenêutica que Heidegger, portanto, abriu caminho para uma importante reconsideração interpretativa da linguagem. E tal reconsideração se fez desde que Heidegger se atreveu a questionar o sentido do *ser*, de onde um novo conceito de hermenêutica derivou e dentro do qual a interpretação foi lançada para além dos domínios da técnica e de uma lógica formal.

Segundo Hermann (2002), esse é o processo em que Heidegger vincula a hermenêutica à interpretação do sentido do *ser* para tentar ultrapassar a estrutura técnica na qual a Modernidade o havia encerrado. E para a mesma autora, isto se dá porque, segundo o que a conclusão de Heidegger aponta, “[...] as categorias utilizadas para dizer o ser não servem como possibilidade de compreendê-lo, porque o pensamento metafísico entendeu o ser como aquilo que resiste à mudança temporal e à diversidade de apreensões” (HERMANN, 2002, p. 31). É diante desse endurecimento do sentido que, para Heidegger, o ser acabou paralisado diante das mudanças, fato que o levou a perguntar pelo sentido do ser fora dos domínios da metafísica tradicional. Portanto, movendo-se fora de uma fundamentação natural ou teológica, Heidegger pensa o ser não mais como essência ou como o que podemos identificar conceitualmente, mas sim, *como o que se encontra onde aquilo que acontece pode ser compreendido*. A abertura do ser em geral se dá na projeção desse acontecer. “No projetar de possibilidades já se antecipou uma compreensão de ser” (HEIDEGGER, 2015a, p. 208). Isso nada tem a ver com a ideia de que o ser é pressuposto pela compreensão da presença. Como diz Heidegger, “Ser é compreendido no projeto e não concebido ontologicamente” (Ibid., p. 208). A compreensão ganha, nesta perspectiva, um sentido existencial fundamental, pois nesta conjuntura ela não é uma forma de objetivação do mundo, mas sim um modo de ser que atravessa a totalidade das relações vividas pelo homem que habita o mundo.

A partir, então, da investigação de Heidegger, a compreensão pode ser assumida, segundo Gadamer (2007), com um traço existencial fundamental da experiência humana que é a experiência da vida em movimento. E nesse traço assumido pela compreensão, o

mundo se mostra como aquilo que “[...] antecede qualquer separação entre pessoa e mundo objetivado” (HERMANN, 2002, p. 34). Isso, no sentido de que “[...] o mundo é o próprio ser e o homem é o ser-no-mundo” (Ibid., p. 34). O homem, enquanto ser-no-mundo, vive e compreende. Permeando todas as manifestações da vida, a compreensão coloca o homem diante das possibilidades de significação da existência, de modo que sua compreensão de mundo se mostra sempre operada numa relação existencial e a partir de uma estrutura de sentido que acompanha a temporalidade do ser. Na temporalidade do ser está a afirmação da vida. É a vida progredindo no tempo, recriando-se a cada momento. O sentido que dá visibilidade à possibilidade significativa do mundo se mostra, assim, como o *sendo* que estrutura a compreensão que o homem realiza. O homem, dito desta maneira, se realiza no *sendo*, isto é, no movimento, na diferença, na diversidade e também na singularidade de suas possibilidades de vida. O sentido não é uma entidade que está alojada nas coisas e da qual as coisas não podem se livrar. O sentido tem a estrutura da temporalidade e da historicidade que determinam o fluir da vida, horizonte pelo qual o homem compreende as coisas no mundo. O sentido que ilumina o ser, isto é, que dá visibilidade ao ser que pode ser compreendido, não é uma propriedade que o acompanha, mas um sentido situado temporalmente na linguagem. O sentido de ser é, na linguagem, um sentido de ser-no-tempo. Isto é o que leva Heidegger à defesa da tese de que *ser é tempo* (daí o título *Ser e tempo*).

Voltando-se ao sentido do ser e não à pergunta pelo ser, Heidegger não apenas evidencia que o ser não é ente, como também nos mostra que o ser só se mostra mediado pela compreensão. A investigação de Heidegger se concentra, portanto, na relação do ser com sua compreensão possível. Por isso, a pergunta pelo sentido do ser é também uma pergunta sobre o caráter histórico que envolve temporalmente o ser nas mudanças das quais a metafísica lhe havia subtraído. Assim, ao realizar tal redirecionamento, Hermann (2002) nos mostra que Heidegger partiu da temporalidade e historicidade do ser, âmbito em que o autor reconhece que a facticidade é mais importante que a consciência. Aqui, a historicidade e a temporalidade são o que compõe a estrutura ontológica do ser, para Heidegger. E é por meio disso que Heidegger, tendo em vista a linguagem, rejeita o problema do sentido *em si*, pois entende que quando algo tem sentido para nós, como é o caso de um texto, de uma música ou de uma circunstância qualquer da vida prática cotidiana, já pertencemos a ele dentro de uma relação existencial em que o sentido já é compreensível porque já *se dá* como interpretado no modo com que o nosso ser é aí no mundo. Para Heidegger, o “Sentido é aquilo que sustenta a compreensibilidade de alguma

coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura compreensiva” (2015a, p. 212). É esta significação que o *sentido* carrega no presente estudo. Quando falo de instauração de sentido não estou falando da instauração de *um* sentido que paira sobre o ente sempre que dele nos ocupamos no tocante à compreensão que todo o ato pedagógico busca elaborar e desenvolver. O sentido é, assim, aquilo que preenche o modo de ser da presença e não aquilo que está agarrado ao ente que a presença descobre em sua epopeia existencial. Não há uma unidade de sentido que esteja agarrada ao ente tal como o doce que está agarrado ao mel. O sentido se produz, existencialmente, no modo de ser da presença que descobre e compreende o ente. Assim, o “Sentido é um existencial da presença e não uma propriedade colocada sobre o ente, que se acha por ‘detrás’ dele ou que paira não se sabe onde, numa espécie de ‘reino intermediário’” (Ibid., p. 213, grifos do autor). Por isso, quando elaboramos e desenvolvemos um processo compreensivo, o que buscamos, efetivamente, é o sentido que torna visíveis as possibilidades de compreendermos aquilo que colocamos em jogo neste processo. É da instauração de sentido que, primeiramente, a educação se ocupa. Compreender é uma realização das possibilidades que o sentido torna visível. O sentido da obra, por exemplo, dá visibilidade às possibilidades de que ela seja compreendida em seu conteúdo. Seria vã, porém, a tentativa de, neste processo, querer ruminar um sentido que estivesse no fundo daquilo que a obra coloca em jogo, pois até hoje não se tem notícias de alguém ter conseguido estar, por meio de um processo interpretativo, na companhia das intuições que levaram um determinado autor a escrever uma determinada obra. Especulamos e fazemos projeções, analisamos e, com isso, nos aproximamos de suas motivações mas, em verdade, algo sempre se perde em meio a distância histórica que o sentido fundante de uma obra tem com o universo daquele que a tem às mãos. Por isto, o entendimento que aqui se faz valer é o de que compreender é o *poder ser* da própria presença e não uma realização do sentido que mora no fundo daquilo que se compreende. O sentido não é um fundamento que *está lá*. Algo tem sentido apenas dentro de um horizonte de compreensão e interpretação, isto é, dentro de um horizonte de mundo. O sentido sustenta, assim, a compreensibilidade daquilo que colocamos em jogo dentro de um determinado horizonte interpretativo. Nunca, porém, se sabe quem e quantos humanos estão nesse horizonte de compreensão que se colocou em jogo. Tanto menos há como saber em uma sala de aula onde, no mais das vezes, se abrigam, não se sabe como, dezenas de alunos, cada qual orbitando *um* horizonte, *um* olhar e *um* modo de ser específicos. Se quiséssemos defender uma educação pautada na relação sujeito-objeto e não na relação que uma atitude

hermenêutica medeia com a linguagem, teríamos que restringir o sentido à natureza de um objeto que é revelado pelo sujeito tal como um tesouro que é revelado pelo mineiro. Teríamos que restringir o sentido a uma unidade disponível que, na escavação interpretativa, todos teriam acesso, independentemente da situação existencial na qual se encontram. Aqui, porém, não quero restringir o sentido a um conteúdo disponível, pois em acordo com Heidegger, o entendo como um fenômeno existencial. Um fenômeno que torna visível o que se abre no compreender e que se articula na interpretação que fazemos do mundo. Nós, assim, não compreendemos o sentido, pois nesses termos, o sentido é o que torna visível o que pode ser compreendido. Em nível de compreensão, nós já sempre estamos no envio do sentido. Por isso, compreender é sempre uma realização de sua possibilidade. Ele é o fenômeno existencial que preenche o laço relacional da compreensão com o mundo da presença que compreende. A elaboração de uma atitude hermenêutica deve contar com esta noção existencial do sentido. Esta interpretação do sentido que fazemos, a partir de Heidegger, deve ter apenas a função pedagógica de tornar mais nítida a base não metodológica em que todo o processo compreensivo nasce e cresce, qual seja ela, a linguagem.

Portanto, toda a discussão acerca do sentido que passar por esta seara epistêmica, terá que partir de um engajamento entre a compreensão e nosso modo de ser no mundo. Isso porque, alerta Stein (2002), qualquer referência a objetos considerados entes, dentro da lógica em que o ser é o ser do ente objetificador, já sempre opera essa dimensão existencial. Para Stein (2002), foi o reconhecimento dessa estrutura que permitiu Heidegger estabelecer uma distinção entre a dimensão apofântica (aquela dimensão em que enunciamos objetos) e a dimensão hermenêutica (aquela em que já sempre nos movimentamos em referência a nosso modo de ser no mundo). Por isso, diz Stein (2002), é que o nosso modo de ser-no-mundo já sempre se mostra pré-compreendido e surge do âmbito de qualquer processo de constituição de sentido. E esse sentido, para o mesmo autor, já sempre envolve qualquer significado que a lógica possa estabelecer ao lidar com os objetos no contexto metafísico do ser dos entes.

Assim, com essa formulação de uma analítica existencial²³, cujo objeto é o *Dasein*, Heidegger nos mostra que nunca nos encontramos diante de algo completamente desprovidos de algum pressuposto e, ao mesmo tempo, nunca nos encontramos diante de

²³ Segundo Kahlmeyer-Mertens (2015, p. 47) o projeto heideggeriano de uma analítica existencial corresponde à investigação desenvolvida por Heidegger para descrever fenomenologicamente o ente que compreende ser a partir de seus traços ontológico-existenciais.

algo simplesmente dado. O compreender possui uma estrutura significativa prévia e não natural que orienta o contato com aquilo que buscamos compreender. Ele prelineia o âmbito do que nele é passível de ser compreendido. Ele se coloca primariamente na abertura do mundo da compreensão por meio da linguagem. No projeto do compreender, a presença, isto é, o modo de ser do homem, já se encontra atirado às possibilidades de compreender seu mundo. Pois que o homem que compreende, é um homem que compreende historicamente o ser-no-mundo. Isso, por sua vez, traz implicações decisivas para aqueles envolvidos com educação, em todos os seus níveis e ramificações, pois inserida na historicidade, a compreensão, diz Hermann (2002), pressupõe pré-compreensão e não ocorre sem o caráter projetivo que antecipa o sentido, o que implica reconhecer a presença dos pressupostos que estruturam aquilo que já foi compreendido²⁴. Contudo, tal reconhecimento não quer dizer que tenhamos que permanecer sob o domínio dos pressupostos, pois a compreensão, em sua realização interpretativa, envolve muito mais a checagem desses pressupostos do que sua validação arbitrária. Esse movimento, que conhecemos como círculo hermenêutico traz uma consequência imediata ao pensamento educacional, pois se não temos como nos livrar da estrutura prévia da compreensão e da interpretação, então, a nossa relação com a tradição não é uma relação negativa, já que a tradição nos acompanha e, assim, vai se transpondo no modo como enxergamos e nos relacionamos com o mundo, com as pessoas e com as coisas. Por isso, para dar conta da singularidade da vida humana, sem perder de vista seus elementos existenciais, Heidegger cria sua hermenêutica da facticidade a partir do enlace com a fenomenologia, tal como vimos no primeiro capítulo. Vale, no entanto, observar que embora a fenomenologia exerça forte influência no pensamento de Heidegger, isso não pode ser associado a uma ligação permanente entre ele e Husserl. Ainda que sejam sócios em muitos aspectos, os interesses de Husserl diferem daqueles que dormem no calcanhar de Heidegger. Isso se evidencia nas palavras de Figal²⁵, quando diz: “[...] o jovem Heidegger desenvolveu sua hermenêutica da facticidade contra Husserl” (2007, p. 29).

Posto isso, Heidegger desloca o sujeito do centro da ação assimiladora e assume a linguagem como a possibilidade (a morada) do ser diante da compreensão. Por

²⁴ Neste capítulo, mencionarei apenas, e não exaustivamente, o caráter projetivo da compreensão para, assim, abrir caminho a uma melhor exploração, no capítulo seguinte, do seu modo de ser, mediante uma análise da composição estrutural da interpretação.

²⁵ “[...] aluno de Hans-Georg Gadamer e herdeiro direto da filosofia de Martin Heidegger (a ponto de, atualmente, ocupar a cátedra que pertencera ao filósofo na Universidade Albert-Ludwig, em Freiburg)” (KAHLMAYER-MERTENS, 2014, p. 15).

consequência, o homem (o sujeito que na Filosofia moderna está no centro de toda a ação) aparece, aqui, como um caminho de linguagem e a linguagem como o que é para ele inalcançável. Porquanto, esta reconsideração está indissolivelmente ligada à noção heideggeriana de que é a própria linguagem que fala. Mas, nesse sentido, se somos caminho, de onde vem a fala da linguagem que nos percorre? Ela vem daquilo que se diz. No dito, a fala da linguagem inicia sua saga. E onde ela termina? Em lugar nenhum. Por quê? Porque a fala se abriga no dito. Nenhuma das partes (falar e dizer) pode desgarrar-se da outra. Ambas constituem a unidade do dizer na totalidade da compreensão, de modo que o dizer se torna o abrigo em que a fala da linguagem se resguarda. Mas em que lugar devemos, então, buscar a fala da linguagem enquanto linguagem que fala? Se seguirmos a indicação de Heidegger (2003), temos que buscá-la em um dizer genuíno e não em um dizer qualquer, habitual, por assim dizer. Mas o que, assim, significa dizer genuinamente? “Dizer genuinamente é dizer de tal maneira que a plenitude do dizer, própria ao dito, é por sua vez inaugural” (HEIDEGGER, 2003, p. 10).

Em educação isto é muito importante, especialmente se entendermos que é na apropriação do dizer que também se mostra o acontecimento apropriador do mútuo aprender. E, como dissemos, não se trata de um dizer habitual, um dizer copiado, colado, decorado, se assim preferirmos, mas em um dizer efetivamente pensado. Mas, neste sentido, o que é uma apropriação? É um aprendizado que converte o apreendido em coisa própria. É, pois, aquilo que se inaugura, genuinamente, no gesto do dizer. No entanto, aprender não é simplesmente apreender. Aprender significa apropriar-se daquilo que se apreende. E em sentido heideggeriano, o apropriar-se não quer dizer tomar as coisas como suas, por exemplo, “[...] conhecer um objeto e, no momento seguinte, após ter sido experimentado esse objeto, passa-se a tê-lo como empiricamente conhecido” (KAHLMAYER-METENS, 2008, p. 38). Mesmo que a palavra apropriação indique o movimento do tornar próprio, apossar-se de algo para acomodá-lo em meu domínio, o aprender não é um apropriar-se num sentido estrito. A apropriação, no contexto do que entendo por aprender, é sempre uma apropriação de um determinado prisma e desde um modo de aprender. Por isso, diz Heidegger (1998, p. 202), “[...] aprender é apropriar-se com saber de algo a partir de uma indicação e assinalamento, a fim de presentear esse algo como propriedade do saber, sem perdê-lo ou empobrecê-lo”. Não há, neste sentido, uma apropriação definitiva do que se aprende, e nem um aprender definitivo do que se apropria, porque aprender é, inicialmente, *indicação* e *assinalamento*, conforme as palavras de Heidegger. Isto nos coloca num caminho muito diverso daquele trilhado pela

lógica imediatista que hoje domina o aprender sem que haja, para tal, o tempo de espera, o tempo de escuta, quando apenas importam os atalhos e as aquisições imediatas que, com procura cada vez maior, resultam em mero acúmulo de informações, frutos da pressa e de soluções que sem o devido *cozimento* recaem cruamente no caldo das opiniões. Uma atitude hermenêutica sintetiza o reconhecimento deste problema na postura que propõe, qual seja, uma postura que busca acompanhar os lentos passos que o aprender exige e do qual hoje parece prescindir em nome de resultados imediatos, às vezes necessários, mas quase sempre paliativos. Vai, assim, ao encontro do diagnóstico heideggeriano, que há muito tempo chegou e para o qual tardiamente nos voltamos, de que:

Deve surgir uma geração de lentos para que a pressa exagerada da vontade de produção e a corrida das prestações e apontamentos, para que a cobiça de informações imediatas e soluções baratas não nos precipitem num vazio ou nos desviem para a fuga, em opiniões e crenças apenas derivadas, que nunca podem constituir origem unicamente subterfúgios. (HEIDEGGER, 1998, p. 203).

Isto, porém, não quer dizer que uma atitude hermenêutica vá se voltar para uma lentidão no sentido laxo do termo. Tal como argumenta Berticelli (2004, p. 229), “A lentidão de que fala Heidegger em relação ao aprender é a maneira mais eficaz e rápida do aprender.” Pois tanto andamos afeitos a passar pelas coisas apressadamente, que já não nos estranha mais ter que constantemente retornar a elas a custo de tempo dobrado. E se a pressa de aprender é que nos conduz a esta euforia, cujo resultado é reverso ao que se pretende, precisamos então, parafraseando Heidegger (1998), *reaprender a aprender*. Por isto é que quando Heidegger fala de uma *geração de lentos* ele não tem em vista, como diz Berticelli, uma geração de retardados. Isto também não é o que se tem em vista quando se propõe, aqui, uma atitude hermenêutica como a possibilidade de perseguir e preservar os lentos passos do aprender. Trata-se, isto sim, de uma tentativa de colocar em jogo um movimento que é fundamental para que o aprender não seja consumido no puro ato da objetivação, mas que seja fruto de uma apropriação paulatina, em que o aprender é um constante apropriar-se, é um modo de ser e tomar conhecimento daquilo que se recebe em referência àquilo que já se tem. O aprender, nesse contexto, é um dar e receber. Por isso é que “A este aprender corresponde, também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele tomar aquilo que já tem” (HEIDEGGER, 2019, p. 78).

Por essa razão é que o aprender enquanto um modo do apropriar-se depende sempre de um movimento de aproximação. Não há apropriação quando não há

aproximação e, ao mesmo tempo, a conservação do distanciamento necessário à preservação da diferença e do cuidado (*Sorge*) com o ser que cada um é. Para Heidegger, só se ensina e só se aprende quando há esse cuidado e quando há *um conduzir mútuo até a aprendizagem*. A apropriação, nesses termos, depende de uma aproximação e do cuidado com as condições individuais, com a singularidade da existência daquele que aprende e, nesse caso, de todos os envolvidos no processo do conhecer. Mas como produzir essa aproximação e nela preservar o cuidado do ser? Entendo que o diálogo pode determinar as condições necessárias para isso, porém, não deve ser tomado como a abertura de um processo de unificação livre de metas, mas do ser e deixar ser conduzidos pela coisa mesma que se mostra no acontecer do dialogar. Sabemos que a questão do diálogo, assim como a da *phrónesis* é de extrema importância para a hermenêutica, porém são questões que emergem mais fortemente de uma tradição de pensamento que não procede diretamente de Heidegger. Contudo, não consigo deixar de ver no impulso originário de Heidegger alguns aspectos ligados, mesmo que tacitamente, ao tema do diálogo. O *conduzir mútuo até a aprendizagem*, de que fala o autor de *Ser e tempo* mostra claramente a presença do diálogo como condição fundamental para a construção do processo do conhecer, pois só há condução mútua quando há a instalação de um processo dialógico que enreda os pares (professor e aluno, educando e educador) nas dinâmicas da aprendizagem. Não há um conduzir mútuo quando o próprio conduzir não é fruto do diálogo entre aqueles que mutuamente se conduzem. O diálogo aparece, aqui, como o elemento constitutivo da mutualidade do conhecer. E não se trata de um elemento metodológico, mas de um elemento processual determinado pela coisa mesma que imerge no dialogar. Por isso, o diálogo não se constitui, aqui, como um processo que visa o ensinar, mas sim, o deixar aprender. E isso consiste, como veremos mais adiante, num dar e receber na livre dimensão da linguagem, portanto, na acessibilidade conjunta às múltiplas entradas interpretativas que se abrem no enredamento discursivo dos interlocutores.

Sabemos, tendo em vista o que nos mostra a experiência docente, que na maioria das vezes essas entradas interpretativas são ignoradas no processo pedagógico. Ora é porque a aula termina, ora porque o assunto é outro, ora porque nem as percebemos, em meio à periclitante rotina administrativa, e ora porque também subestimamos as interpretações dos alunos. Deixar aprender exige-nos, assim, um movimento contrário, em que o diálogo deve conservar-se aberto à pluralidade das vozes e atento ao ser que nela se mostra. É apenas neste horizonte que uma tal proximidade pode ser conquistada

sem ferir a distância em que vigora o modo de ser do que se aproxima. Aqui, a experiência da leitura ilustra um pouco desse processo, é claro, desde que não a tomemos como um exercício de aprender pela palavra, mas sim de evocar pela leitura, no sentido de trazer e deixar vir à proximidade aquilo que toa na evocação do que se lê. Ler, nesta perspectiva, é muito mais do que dominar ou agarrar o léxico de uma língua. É, antes, pensar, ver e ouvir. É deixar que o *lógos* que nela se oculta pela leitura se manifeste. Por isto, “Ler é recolher a ordem do Lógos disseminada na pluralidade conflitiva do que se manifesta” (BUZZI, 1980, p. 32). Assim, como o *lógos* manifesta a pluralidade conflitiva dos entes, ao ler, mergulhamos num movimento em que não apenas atribuímos mundo ao que lemos, mas também nomeamos mundo a partir do que vem ao nosso encontro no movimento e na manifestação dialógica da leitura.

Mas o que, neste caso, significa *nomear*? Nomear não diz, aqui, da ação de atribuir palavras, tal como o uso literal do termo pode sugerir. Nomear diz evocar, no sentido latino em que a palavra *evocare* significa *chamar*, em que o prefixo “*e*” indica movimento de dentro para fora: chamar de dentro para fora. Assim, nomear é chamar para o entorno da palavra. Nomear é, portanto, aproximar o que toa quando se evoca. No entanto, esta aproximação não cria o que se evoca no gesto da nomeação. Esta aproximação que se mostra na evocação apenas convoca e traz para perto da palavra a vigência e o vigor daquilo que se recolhe, na ausência. É, pois, nesta convocação que a evocação provoca aquilo que se evoca. Mas em que sentido se dá essa provocação? No sentido de trazer para perto o que se recolhe na distância que vigora na ausência. Assim, provocar é chamar, reivindicar para a proximidade, é retirar da distância aquilo que se evoca na ausência para o descobrimento de um aparecer. O prefixo “*pro*”, de provocar indica esse chamar para junto, colocar em movimento de aproximação. Provocar tem aqui o sentido de *atrair* e não o do que *trazer*. Provocar é, assim, abertura, é des-fechar (*auf-schlissen*), uma relação que torne possível um vir-ao-encontro.

Desta forma, nomear não é dar nome às coisas, mas evocar, atrair, provocar aquilo que vigora numa ausência para o descobrimento de um aparecer que se mostra no acontecimento de uma presença (*Dasein*). É, pois, justamente, no acontecimento da presença que o nomear provoca, que as coisas são evocadas em seu fazer-se. E nesta evocação é que, também, desabrocha o modo de ser da coisa no mundo.

Por conseguinte, Heidegger (2003) nos dirá que, fazendo-se coisa, as coisas desdobram o mundo e, sendo sua própria duração, perduram no mundo. Ao perdurar, as coisas dão, segundo Heidegger, suporte a um mundo. Como? Sendo gesto do mundo.

Assim, se a coisa suporta um mundo, então nomear não significa apenas evocar coisas. Nomear é atribuir mundo. Seguindo esta perspectiva, Heidegger (2003) nos mostra que a mesma evocação que nomeia as coisas, também chama-provoca a saga do dizer que nomeia o mundo. Nesse sentido, o dizer é que entrega o mundo à coisa e que dá para a coisa morada no mundo. Mas o quê confere à coisa e ao mundo seus modos de ser? A linguagem, pois seus modos de ser são operados pela linguisticidade presente na historicidade da compreensão. Ocorre, pois, que a linguagem fala e no falar da linguagem as coisas são evocadas para o início de uma saga que se revela no dizer. E é na saga do dizer que coisa e mundo recebem seus modos de ser. Na saga do dizer é que pode se dar todo o significado possível. Toda a dimensão fundadora de coisa, mundo e homem encontra, assim, sua significação na linguagem.

Dito isso, vale relembrar que *coisa* (o ente) significa tudo aquilo que, de alguma maneira, *é*, tudo o que tem *ser* sendo alguma *coisa*. “O ente são as casas, os homens, as árvores, o Sol, a Terra, todas as coisas [...]” (HEIDEGGER, 2009, p. 203) que se acham no mundo. E mundo é o gesto das coisas e o lugar em que as coisas se estruturam. Portanto, aqui, a palavra mundo deixa de ter um sentido metafísico porque não busca representar o universo, a história, a natureza ou, então, determinar a totalidade da existência em um único sorvo de entendimento. Não há, no conceito de mundo aqui exposto, aquela pretensão idealizada pelo materialismo iluminista, de uma história unitária, portanto, universal²⁶. O mundo que há é o mundo presente na pluralidade da linguagem. Mas se o tomamos neste sentido, onde é então que mundo e coisa se encontram? Onde é que seus modos de ser entram em fusão?

Bem, essas questões por si mesmas nos indicam um caminho na medida em que pressupõem a existência de um lugar em que mundo e coisa se encontram e de um lugar sobre o qual colocam em fusão seus modos de ser. Dessa forma, essas questões nos indicam a existência de um lugar *entre* mundo e coisa. Portanto, é nesse *entre* que mundo e coisa se encontram. O *entre* é o lugar. E como se sabe, *entre* é o lugar que está no meio de dois. Vale lembrar que a palavra *entre* vem do latim *inter*. *In* é um prefixo latino que indica um movimento para dentro, para o *inter*-ior. Assim, o *entre* não é um lugar que apenas distingue as partes das quais é meio. *Entre* é um lugar em que as partes também se reúnem e, em seu *inter*, se entrelaçam. Dito isso, a existência de um *entre* indica um lugar de intimidade entre mundo e coisa.

²⁶ Sobre isso, ver Gianni Vattimo em: *Adiós a la verdad*. Barcelona: Gedisa, 2010.

Mas onde é que vigora esta intimidade? Para Heidegger (2003), a intimidade mundo-coisa vigora, justamente, na diferença que o *entre* recolhe. Recolhida na intimidade do *entre*, a diferença reúne mundo e coisa. Na perspectiva heideggeriana, pode-se dizer que ao reuni-los, a diferença tanto dá suporte ao fazer-se do mundo quanto ao fazer-se das coisas. Seguindo essa mesma perspectiva, podemos dizer que a diferença recolhida no *entre* é que entrega para mundo e coisa seus modos de ser. Assim sendo, fica claro que, na forma como está aqui concebida, a palavra diferença não indica diferenciação, tanto menos é forma de representar uma relação. Diferença é meio. Para utilizar termos de Heidegger (2003, p. 21), a diferença é meio que *apropria as coisas no gesto de mundo* e que, também, *apropria mundo concedendo coisas*. Portanto, o *entre* chama mundo e coisa para o meio de sua intimidade. Com isso, a diferença não é anterior ou posterior ao mundo e a coisa. A diferença vigora no acontecer de mundo e coisa. Ela recolhe e sustenta o meio em que mundo e coisa se entrelaçam. Ela não é aquilo que sustenta o mundo. O que a diferença faz é sustentar um lugar, um meio, sobre o qual mundo e coisa se acomodam. Assim “A claridade pura do mundo e o brilho simples das coisas dimensionam no seu *entre*, a diferença” (HEIDEGGER, 2003, p. 22, grifo nosso).

Neste sentido, a diferença evoca mundo e coisa para o meio de uma intimidade e, ao fazer isso, ela acomoda o fazer-se das coisas no fazer-se do mundo. Em outras palavras: a diferença aquietas as coisas no mundo. Vale, de antemão, ressaltar que a diferença não aquietas as coisas no sentido de pô-las em silêncio, de livrá-las do conflito que, aliás, é inerente a própria diferença. Aquietar quer dizer acomodar as coisas de modo que elas possam, em seus gestos, resguardar o mundo de que fazem parte. Dessa forma, ao aquietar, a diferença não apenas repousa as coisas no mundo, mas também faz repousar o mundo no bastar-se das coisas, o que não significa que isto se dê em harmonia, já que toda a diferença é sempre diferença histórica.

É nesse par de movimentos que também se dá o aquietar da quietude. E quietude não significa aquilo que não soa. Não soar é apenas a ausência de um movimento de entoação, porém, essa ausência não deve ser assumida como um espaço vazio, mas sim, um espaço de acontecimento, um meio em que o fazer-se mundo do mundo e o fazer-se coisa das coisas se aquietam. Mergulhados, assim, em tal quietude é que mundo e coisa resguardam a diferença. E quietos, portanto, em seus modos de ser, mundo e coisa se aquietam na intimidade que a diferença convoca. É precisamente aqui, na quietude desse aquietar, que se dá um *soar*. Não se entenderá, no entanto, o sentido desse soar se pensarmos que soar é produzir um som. Algo soa no silêncio. E esse soar só ocorre na

quietude que o silêncio recolhe. Há um soar que só o silêncio produz. Há um soar que não se dá fora do silêncio. Em outros termos, do silêncio vem um dizer que só soa enquanto coisa não dita. Assim, a diferença chama aquilo que soa na quietude. A diferença evoca em seu chamar recolhedor. É, justamente, aí que a linguagem fala. Ela fala “[...] quando o chamado da diferença evoca e convoca mundo e coisa para a simplicidade de sua intimidade” (HEIDEGGER, 2003, p. 24).

Posto isso, depreende-se que a fala da linguagem acontece na consonância da quietude. E isto ocorre porque a linguagem apropria-se da diferença para seu acontecer. Mas como o homem pode, nesse ínterim, se apropriar da fala da linguagem se ela acontece na quietude? Uma vez que o homem pertence a essa consonância, é na fala da linguagem que ele alcança tal apropriação. A apropriação do homem se dá no falar da linguagem e não ao contrário. O homem é capaz de produzir ruídos, ou seja: ele é capaz de falar entoando sons por meio de palavras. Por isso, através da articulação da palavra, a fala do homem traz da quietude a fala da linguagem para seu acontecimento. Assim, tal como escrevi na seção 2.1, *a fala da linguagem projeta a palavra do homem no mundo, e o mundo, por sua vez, reflete-se na linguisticidade da palavra*.

Diante disso, a palavra do homem rompe o silêncio da quietude e com esse rompimento a quietude, então, soa em palavras. É, pois, no rompimento da quietude que, também, nasce o discurso²⁷. O discurso do homem entoava palavras, rompe a quietude e chama a diferença que a linguagem apropria em seu acontecer. É na diferença que então a fala da linguagem apropria a fala do homem. Da diferença é, pois, que o homem recolhe suas palavras. É, também, por meio da diferença que o homem corresponde à linguagem. Aliás: “O homem fala à medida que corresponde à linguagem” (Ibid., p. 26). Vale lembrar que, para Heidegger, corresponder é escutar. Mas como escutar a fala da linguagem? Correspondendo ao chamado da diferença. Mas que caminho isso pode nos indicar? O caminho da linguagem. Mas a fala da linguagem não deveria nos colocar diante da linguagem ela mesma? Não, pois a fala da linguagem que se mostra na correspondência da diferença apenas indica o caminho para a linguagem. Nessa indicação que a fala produz é que, em acordo com Heidegger (2003), podemos nos aproximar da possibilidade de trazer a linguagem como linguagem para a linguagem.

²⁷ O discurso está para nós entendido como todo e qualquer movimento que o homem realiza para dizer algo. Não se deve portanto associar a noção de discurso à noção de fala, no sentido puramente sonoro, mas a toda possibilidade de manifestação linguística.

Para tal aproximação é preciso prestar atenção ao que, de um modo ou de outro, está falando em sua fala (a da linguagem). No entanto, mesmo que aquele que fala vigore em seu falar e que a fala pertença àquele que está falando, aquilo que está falando na fala do falante não o pertence propriamente. Por quê? Porque aquilo que fala na fala não é fruto subjetivo da consciência do falante, pois em acordo com Heidegger, “Toda fala tem algo sobre que fala (*Geredetes*) que, como tal, constitui propriamente o dito dos desejos, das perguntas, dos pronunciamentos. Nele, a fala se comunica” (2015a, p. 224-225). Nele, isto é, naquilo sobre que fala, a fala alcança a possibilidade de pronunciar-se. Ela é linguagem. No pronunciar-se da fala o compreender e a interpretação chegam a ser e são. Por isso, “Como um pronunciamento, a linguagem guarda em si uma interpretação da compreensão da presença. Tal como a linguagem, também essa interpretação não é algo simplesmente dado, mas o seu ser contém em si o modo de ser da presença” (Ibid., p. 231). É a esta interpretação que a presença está entregue. No pronunciar-se da fala se acham, então, inseridas as possibilidades de compreendermos e de também articularmos novas interpretações sobre o que se exprime na fala, isto é, no pronunciamento da linguagem. Assim, tal como nos lembra Palmer (1996, p. 245), “[...] o fundamento da objetividade não está na subjetividade daquele que fala, mas sim na realidade que se exprime na e pela linguagem”. Desta forma, a fala como aquilo que, de diferentes formas, é pronunciado por um falante, pertence ao contexto no qual o falante e aquilo que ele diz estão imersos. Neste sentido, o que está falando na fala não é pronunciado, expressamente, pela fala do falante. A fala apenas sustenta e convoca o que está falando para o interior da saga do dizer. A impressão que isso nos oferece é a impressão de aquilo que se fala estar separado daquele que fala.

Nesta direção, mesmo que, em geral, os alunos se atenham à fala do professor é à fala do que não é falado que os orienta na compreensão sobre o que o professor diz. Assim, aquilo que o professor ensina sobre uma matéria, fala, de diferentes formas, por meio daquilo que ele, propriamente, não diz. Aquilo que a fala do professor diz está descolado do falar enquanto pronúncia. A mecânica da pronúncia apenas convoca e reúne através do som nomeador da palavra. E a experiência educativa ilustra um pouco deste processo. Ou seja, não são poucas aquelas ocasiões em que os alunos demonstram aprender coisas que nem se quer pretendíamos ensinar, mas que parecem ter claras ligações com aquilo que falamos ao longo da aula. E isto ocorre mesmo quando não nos damos conta de que tal deslocamento ocorreu a despeito da nossa vontade ou de nosso planejamento. Aliás, este é um deslocamento que bem pode levar os aprendentes envolvidos com o

processo para uma direção exatamente oposta ao que acreditamos estar, de fato, ensinando. Isso, contudo, não apenas indica a normatividade que a linguagem exerce sobre o processo educativo, como também sinaliza para uma questão problemática no campo da educação que é o debate acerca dos processos de avaliação, pois se os aprendizados não *acontecem* em perfeita consonância às nossas intenções, à vontade do sujeito, por assim dizer, como podemos avaliar, sob pena de reprovação, o resultado de um suposto aprender? Diria, segundo o entendimento aqui exposto, que isso é impossível sem que danos, ainda que mínimos, sejam produzidos sobre a condição humana daqueles que aí encontram-se imersos.

Portanto, quem fala não é apenas a palavra entoada pelo falante, pois segundo Heidegger (2015a, p. 350-351), “À fala pertence aquilo sobre o que se fala. A fala dá indicações sobre algo e isso numa determinada perspectiva”. Por isto é que, quem fala em uma fala é, também, e paradoxalmente, aquilo que não se deixa falar, pois na articulação do falar a fala retira do que diz aquilo sobre o que fala, de modo que aquilo que fica impronunciado neste falar também é o que dá sentido ao que se fala propriamente. É, pois, na saga do dizer que o falar encontra seus limites e suas possibilidades. E sem essa correspondência (entre o limite e a possibilidade do falar) não haveria sentido algum naquilo que se diz. Ou seja: aquilo que não se deixa falar faz parte do discurso presente naquilo que se fala. Dessa forma, aquilo que não se deixa dizer só existe enquanto coisa não dita. Contudo, é este próprio limite que sustenta a possibilidade daquilo que se diz propriamente. Mas como esse limite, aparentemente inalcançável pelo falar, pode sustentar a possibilidade de sua realização? Isso é possível porque aquilo que fala em uma fala não pertence ao homem, mas ao universo próprio da linguagem. É aí que vigora a linguagem: na articulação dos que falam com sua fala e daquilo que aí, nessa fala, não se fala. É preciso, no entanto, olharmos com cuidado para o sentido que carrega consigo aquilo que, aqui, se fala do falar. Muito embora as definições fonéticas-sonoras-mecânicas da linguagem sejam corretas, elas não nos propiciam uma experiência educativa da consonância daquilo que soa na quietude. Tanto menos elas nos possibilitam uma correspondência entre a proveniência da quietude e o que significa soar.

Assim, além da linguagem ser reduzida ao campo daquilo que soa toando, o educar acaba sufocado por um imenso palavrório que, pretensiosamente, parece portar os limites daquilo que uma fala diz. Ignora-se que na quietude também se acomoda um modo de saber proveniente daquilo que não se deixa falar e que, assim, não pode ser objetivado ao modo com que habitualmente pensamos os processos de objetivação em educação. E

ao ignorar aquele soar que a palavra não suporta ignora-se, também, o suporte para um novo educar. E aqui a palavra *novo* não adjetiva algo, necessariamente, melhor. A palavra *novo* acena para uma experiência educativa que, mesmo não submetendo-se à inflação avaliativa ou aos cordames metodológicos da didática e das pedagogias tradicionais, é parte sim do processo educativo. Trata-se, portanto, de uma experiência onde “[...] a fala e o que se fala já se mostram como aquilo através do que e em que algo vem à linguagem, isto é, algo vem a aparecer *à medida que algo se diz*” (HEIDEGGER, 2003, p. 201, grifos do autor).

A importância educativa dessa colocação é imensa na medida em que nos indica uma leve, se bem marcante, diferença entre *falar* e *dizer*. Essa diferença ilustra-se naquelas ocasiões em que alguém fala e, por horas falando, acabe sem dizer nada. No entanto, essa diferença também pode ser constatada, de maneira inversa, naquela ocasião em que, mesmo sem falar nada, o aluno diz muito. O não falar aparece aqui, como uma possibilidade distinta e determinada de um poder falar que se mostra no fato do silêncio. Isto é o que se mostra no fato de, muitas vezes, “[...] o silêncio poder dizer coisas muito mais determinantes e precisas do que a fala mais prolixa” (HEIDEGGER, 2012b, p. 121).

Mas o que, neste caso, significa *dizer* perante a possibilidade de que o homem também possa se manifestar, de um modo igualmente especial, no não falar? Com a hermenêutica heideggeriana, é possível sustentar que, a saga do dizer significa o mostrar (no sentido de *Aufzeigung*). Tudo que fala numa fala, fala de-monstrando (*Auf-weisung*) a partir de si mesmo. A obra de arte, por exemplo, fala mostrando. Ela fala enquanto mostra e nesse mostrar ela se diz. Com o homem ocorre o mesmo. A linguagem fala mostrando o que em nossa fala se diz. Daí entende-se que, em tudo vigora um mostrar que se vela e se desvela na saga mostrante de um dizer. Quando educando e educador falam um com o outro eles participam de um processo no qual mostram coisas um para o outro. No dizer eles oferecem ao outro o que emerge do conversar e, nesse conversar, inauguram um saber que se mostra no interpretar.

É, pois, exatamente dessa apropriação interpretativa que eclode o genuíno acontecimento de um dizer. Aqui, é fundamental aclarar que o caráter genuíno deste acontecimento não deve ser lido no sentido de *puro, legítimo ou natural*. O termo genuíno visa apenas adjetivar o momento ou estágio vivido por aquele que inaugura em seu dizer algo que ainda não fazia parte de seu repertório. Tendo este sentido, o caráter genuíno de uma situação vivida refere-se apenas a situação vivida, e não a suas condições de causalidade, pois nunca vivemos, mesmo quando o vivido não faz parte do nosso

repertório, sem pressupostos. Aquele que aprende a andar de bicicleta conhece, na primeira vez que anda, um uma experiência genuína. O mesmo ocorre com o aluno que, pela primeira vez, escreve uma palavra qualquer. E mesmo que isso se processe no âmbito de uma experiência dirigida e em referência ao que já trazem consigo, em ambos os casos a vivência apresenta algo de genuíno. Desta forma, *aprender genuinamente* refere-se a um processo de conhecer que, mesmo quando conduzido unilateralmente pelo professor, se é que isto é possível, sempre *se dá* no campo da singularidade. Muito embora não haja educação sem laços, o conhecer precisa ser um processo atento às singularidades de seus atores²⁸. Sem esse cuidado, sem esse estar voltado para o aberto do ser e sem, pois, o movimento do deixar ser, a homogeneização operada pelo processo educativo como tentativa de equalizar os indivíduos para a vida social, pode ser radicalizada a despeito de toda diferença ontológica que rege aquilo que cada um é.

Presente se deve ter que, no âmbito do pensamento heideggeriano, a diferença ontológica pode ser caracterizada como a diferença entre ser e ente, isto é, entre ser e ser-aí. Sendo um tema progressivamente central no trabalho de Heidegger, a diferença ontológica deve ser visualizada no âmbito da própria circularidade do ser-aí. Não sendo uma constituição de um sujeito objetivante, ela se mostra como um fato que acontece na própria constituição existencial do ser-aí. Diz-se, então, que *a diferença ontológica acontece na facticidade circular do ser-aí*, para usar termos de Stein (2001). Segundo o mesmo autor, a diferença ontológica revela-se como o acontecer concreto do ser-aí, de modo a emergir da ambivalência que atravessa faticamente todo o ser-aí que encontra-se, em toda a sua envergadura de mundo, a disposição do velamento e desvelamento do seu ser e do seu sentido de ser. “A diferença ontológica não se apresenta, portanto, como resultado de um conhecimento, nem como algo que deve ser realizado pelo esforço da reflexão filosófica, mas como um elemento estrutural básico que informa o próprio ser-aí, dando-lhe seu ser e seu sentido” (STEIN, 2001, p. 277). Tendo em vista as palavras do filósofo, interprete e tradutor de Heidegger, não nos movimentamos para a diferença ontológica, pois é sempre dela que já parte todo o movimento interrogativo que estrutura a relação hermenêutica entre homem e ser. Assim, “A dimensão formal do círculo hermenêutico tem seu sentido nessa relação hermenêutica instalada na circularidade fática do ser-aí” (Ibid., p. 279). Por isto é que, a relação entre ser e homem e entre homem e ser é sempre diferença ontológica. Em nossa relação com o ser carregamos, desde sempre, a

²⁸ Sobre isso, falaremos no quarto capítulo.

diferença. É sempre ela que se afirma na circularidade de nossa relação com o ser, de modo que a própria relação hermenêutica que com ele se estabelece é por ela sustentada. De fato, nos deparamos com um espaço relacional e ambivalente onde a diferença aparece como o meio através do qual o homem é conduzido do ente para o ser e vice-versa. Este círculo da finitude que aí ganha seu solo e configuração é, para Stein (2001), o fato diante do qual o homem encontra-se fundamentalmente condenado a uma relação ambivalente com o ser. E é justamente aí que vigora a circularidade da relação entre ser e homem. Deve, porém, ficar claro que a ambivalência e a multiplicidade dos sentidos de ser não revelam, na dinâmica desta circularidade, a verdade do ser, mas sim a indeterminação da plenitude do ser. Visto em sua indeterminação, o ser enquanto o ser que está no imperante círculo da finitude sempre nos mostra sua face ambivalente. O ser que pode ser compreendido sempre se revela na diferença que o constitui. O que se compreende, então, é a diferença sob a qual o ser se encontra abrigado. Dirigir a educação para o caminho inverso não significa apenas assumir a identidade como lógica operante e como princípio construtivo do processo pedagógico, mas sim dar as costas à direção que entendo a própria educação precisar seguir e que só a diferença pode indicar. A esse propósito se deve incluir o entendimento de que muito ficamos no plano dos diferentes e, como nos lembra Stein (2001), em quase nada pensamos o plano da diferença. Por efeito disso, acabamos tomando a própria diferença sob o ponto de vista da identidade. No equívoco, portanto, de assumir a diferença a partir da identidade, não nos desligamos apenas de sua singularidade imanente do ser que cada um é, mas também abrimos caminho para que a educação retome o curso ao longo do qual, segundo Heidegger, mais se operou o encobrimento do ser, qual seja o curso da história da metafísica.

Estar efetivamente atento a este propósito, significa estar atento à impossibilidade de tudo trazer ao campo da objetivação. Se não podemos acessar a singularidade da existência humana, ao menos sob o ponto de vista da objetivação, também não deve nos restar dúvida de que o processo do conhecer sempre está articulado a algo que não foi levado em conta e que, por isto mesmo, não pode ser contabilizado pela ação pedagógica, muito embora faça parte dela. Em todo o processo de objetivação, nos deparamos com o que já está a caminho. Assim, é fundamental entender que a apropriação do conhecimento, ao longo do processo do conhecer, nem sempre assume uma fisionomia. Isso, porém, não deve autorizar-nos a uma leitura abstracionista da atividade educacional, pois mesmo quando não damos conta de objetivar a experiência do conhecer, há uma materialidade sobre a qual se processa toda a atividade pedagógica. Mesmo quando não

se tem domínio e não se pode contabilizar as condições que determinam, fundamentalmente, o conhecer, há uma dinâmica de compreensão que se instaura materialmente sobre o processo pedagógico e que está ligada a uma estrutura pré-compreensiva que não pode ser localizada numa relação direta com o conhecimento.

Reconhecer essa dimensão implica não apenas no reconhecimento do caráter normativo e historicamente intercambiável da linguagem, mas também no reconhecimento e na adoção de outro olhar sobre as dinâmicas do conhecer, nem mais nem menos importante, mas um olhar que, indo além da calculabilidade dos resultados, passa a reconhecer a importância da experiência formativa, dimensão mirrada e quase esquecida, em meio a uma lógica cada vez mais técnica e cada vez mais distante do mundo da vida, da finitude e da contingência a que todos, circunscritos pela clareira do ser, estamos entregues. Esse reconhecimento, essa atitude hermenêutica não deve ser tomada num sentido maniqueísta, pois o que se propõe não é uma oposição de princípios, mas sim uma concepção que desloca a ênfase do processo pedagógico sem necessariamente irreverenciar as tradicionais e já consolidadas estruturas educacionais. Reconhecer uma educação pautada na experiência formativa não significa, assim, cancelar a busca por resultados. Tanto menos isso deve representar uma renúncia à razão, porque mesmo no âmbito da finitude, Berticelli (2004) nos ensina que a razão é o que move as trocas que podem se tornar acordos fundamentais para o funcionamento de processos como o da educação. Trata-se, apenas, de colocar a dimensão existencial no centro do ato pedagógico, pois é em referência a isso que os resultados podem ter algum sentido para nós. Reduzir o processo do conhecer a um processo de aquisição objetiva do conhecimento expressa muito mais um fetiche do que um entendimento do que seja a tarefa da educação.

Uma atitude hermenêutica deve, assim, levar em conta os avanços na formação sem, contudo, reduzir a ideia de avanço a resultados calculáveis. Atenta à singularidade dos atores educacionais e aos processos comunicativos que lhes dão sustentação, uma atitude hermenêutica se apresenta como uma possibilidade de recuo diante daquilo que cada um é. Essa atenção à singularidade expressa a atenção ao que cada um pode realizar em seu horizonte de possibilidade. Pautar a educação numa lógica objetivista não seria, a meu ver, um problema, se esta singularidade fosse levada em conta. No entanto, ocorre que a quantificação do que cada um realiza é equacionada com base numa lógica que descarta a multiplicidade dos entes, isto é, a diferença ontológica que constitui aquilo que é quantificado. Isso não apenas resulta numa quantificação pouco confiável, porque olha

para a linha de chegada sem considerar os diferentes pontos de partida, como também num processo redutivo que busca na representação dos objetos o fundamento para a calculabilidade do todo. Quando, porém, uma atitude hermenêutica busca desviar-se desta fundamentação, ela não propõe uma infundamentação, no sentido da negação de todo princípio normativo. Muito pelo contrário. Uma atitude hermenêutica desvia-se desta fundamentação porque encontra sua normatividade no espaço mutável e interativo da linguagem, lugar em que toda possibilidade de fundamentação é sempre e apenas possibilidade, nunca lei estabelecida, *fundamentum absolutum et inconcussum*, princípio irrevogável, indiscutível, impermeável aos homens, ao tempo e ao espaço da prática educativa, mas sempre entendimento, acordo travado nos estreitos limites da finitude cujo lugar não é a consciência, mas “[...] o próprio fazer educativo cuja visibilidade é propiciada pela linguagem e cuja universalização se dá pela interpretação e entendimento dialógico dos discursos, [...] onde o fundamento tem que ser continuamente feito e refeito e nunca é dado *a priori*” (BERTICELLI, 2004, p. 181).

Assumindo, assim, a linguagem e não a consciência como base para a instauração de sentido, o movimento que uma atitude hermenêutica propõe frente às dinâmicas estabelecidas pela educação tradicional, vai de encontro não apenas aos fundamentos que ela estabelece como princípio básico de seu desenvolvimento, mas também a lógica representacionista que dela deriva para a busca de sentido e para a avaliação dos resultados do processo educativo que, em sua vasta maioria, resumem-se as estruturas formais daquilo que o aluno verbaliza dentro de padrões lógicos de verificação, tais como testes objetivos de competências e habilidades, desconsiderando, assim, que aquilo que o aluno verbaliza resguarda algo que não se deixa mostrar, algo que não pode ser equacionado ou representado por meio de um processo de objetivação, muito embora esteja presente no processo educativo, processo de múltiplas e complexas vias em que, segundo Berticelli (2004), jamais se pode contar com a equação “ensinado = aprendido”, mas tão somente com um *tertium* que, para o autor, é o entendimento e os acordos a partir dos quais a prática educacional se edifica como um lugar onde “[...] ensinar e aprender se entrelaçam e se transformam mutuamente, resultando num *novum* produtivo, a invenção e... quantas vezes, uma frustração, tanto do que ensina (do que se ensina), quanto do que aprende (ou do que se aprende)” (Ibid., p. 181). Desconsiderar a complexidade do processo educativo e reduzi-lo ao que é objetivável é subestimar, até mesmo ignorar as possibilidades presentes no *a ser conhecido* que as coisas não ditas e não equacionáveis conservam. Não levar em conta o que está implícito no discurso, na linguisticidade do

dizer²⁹, é ignorar que todo o universo não verbalizado também garante a possibilidade de que o homem continue falando, pois se ao falar o homem atingisse a plenitude do que diz e nada deixasse inobservado em seu dizer, há muito tempo nosso diálogo teria cruzado sua linha de chegada³⁰ e de há muito estaríamos expostos a regimes invioláveis de verdade.

Dessa forma, frente a enorme inflação avaliativa que se atravessa na esfera educacional e da frenética mensuração dos aprendizados através da pura objetificação e objetivação do conhecimento, acabamos deixando encoberto o vigor da linguagem e evitamos o diálogo que se mostra na saga do dizer. A saga do dizer reúne no vigor da linguagem aquilo que na fala ainda não foi considerado. E repousando sobre a saga do dizer é que a linguagem vigora e, em seu vigorar, ela perdura mostrando. Por isto que “[...] *o vigor da linguagem é a saga do dizer enquanto o mostrante*” (HEIDEGGER, 2003, p. 2003, grifos do autor).

Vale, no entanto, observar que um pouco diferente da concepção pragmática que vem do conjunto da obra de Peirce, aqui, não há um signo que sustenta aquilo que a linguagem mostra, pois para Heidegger, aquilo que a linguagem mostra é que sustenta os signos. Contudo, quer seja na pragmática peirceana, quer seja na hermenêutica heideggeriana, não podemos dizer que esse *mostrar* é o efeito da ação do homem no sentido de que não é o homem que mostra, mas o signo (para Peirce) e a linguagem (para Heidegger). No entanto, em contraste com a posição peircena, entendo que o signo apenas mostra como uma correspondência de linguagem. E mesmo na ocasião em que esse *mostrar* se dá por meio da fala do signo, aquilo que aí se mostra está, invariavelmente, precedido de um deixar mostrar que vigora na linguagem. O signo fala a linguagem da linguagem a partir da linguagem. E isso só é possível porque, segundo Heidegger (2003),

²⁹ Não se trata de levar em conta uma região obscura do discurso, mas sim de estar atento ao dizer, isto é, ao que numa fala se diz mesmo que tacitamente e mesmo quando não há propriamente a articulação do falar, bastando para tal um gesto, um olhar etc. Em consonância a isto, Heidegger (2015, p. 352) argumenta que a falta de verbalização, no sentido formal que habitualmente admitimos o termo verbalização, não remete o falar à indeterminação de uma voz misteriosa, mas mostra, isto sim, que a compreensão não deve apenas apoiar sua expectativa na comunicação verbal, modelo a que se reduz tradicionalmente o comunicar e as próprias possibilidades formativas do compreender.

³⁰ O fundamentalismo é um exemplo claro disso. Não há diálogo com o mundo porque nada ficou inobservado na palavra de Deus. E se não há mais o que dizer, também não há o que dialogar. Essa é a raiz do fundamentalismo, a incapacidade para o diálogo. Só há diálogo quando aqueles que dialogam admitem novos pontos de partida. O fundamentalismo, neste caso, se caracteriza justamente por não admitir que nosso diálogo com o mundo ainda esteja em andamento por vias que não tenham como ponto de partida a palavra divina. Reconhecer o outro como outro no diálogo é a única possibilidade de dialogar. E neste sentido o fundamentalismo já não diz nada, há muito tempo.

desde sempre pertencemos à linguagem de modo que sua fala persegue a saga do dizer para ali se mostrar.

Podemos dizer, então, que a linguagem fala mostrando. E ela fala na medida em que mostra desde si mesma. “Nesse sentido, escutamos a linguagem deixando que ela nos diga a sua saga” (Ibid., p. 203). E independentemente do modo como se dá essa escuta, o que escutamos é um dizer que sempre acompanha o nosso escutar. A nossa fala persegue o dizer que aí escutamos. Portanto, *fala* é escuta de linguagem, no sentido de que falamos escutando a linguagem como aqueles que pertencem a sua saga. Do que se entende, então, que a fala humana se apropria naquilo que a saga do dizer concede ao nosso escutar. E como escuta de linguagem é que a fala do homem se edifica. Assim, a fala do homem é uma correspondência de linguagem que a ele é entregue pela saga do dizer.

Diante deste entendimento, o homem é uma promessa de linguagem. Entrementes, o próprio da linguagem é que determina o acontecimento apropriador do aprender. Contudo, não visualizamos, ao menos com a clareza que desejamos, o vigor da linguagem, porque é correspondendo a ela que pertencemos à sua saga. Posto isso, o vigor da linguagem coloca o homem no caminho apropriador de um mútuo pertencer. Isso não apenas no sentido de que o homem pertence ao que apropria, mas também no sentido de que só apropria correspondendo à linguagem como seu pertencente. Portanto, o dizer enquanto saga envia a fala da linguagem à fala do homem como recomendação sonora daquilo que, na escuta de uma saga, concede ao homem a verbalização das palavras. E esta verbalização pode se dar também ao modo com que os surdos verbalizam ou ao modo estético de que se vale a arte. Nesse sentido, mostrando-se na saga do dizer, a fala da linguagem repousa, então, no acontecimento apropriador do aprender. O acontecimento apropriador traz, por sua vez, o que se esconde encoberto (no interior do que lhe é próprio) para o descobrimento de um aparecer. Assim, o brilho do saber que se mostra neste aparecer não se entrega à enunciação daquela noção *moderna* que temos sobre o que significa *aprender*. O saber que reluz como descoberta de um aparecer permanece, aqui, entregue à saga mostrante e apropriadora do dizer.

Daí resta que, para fazermos uma experiência pensante com a linguagem em educação, precisamos de uma radical transformação na relação que com ela estabelecemos. E isso implica, inclusive, uma ressignificação muito radical das noções que temos sobre *avaliação*, pois se *aprender* é movimento e singularidade, há experiências que aí não podem ser objetivadas. E mesmo que seja impossível o acesso a tais singularidades, porque elas constituem o mundo subjetivo de cada um, a educação

age como se isto fosse francamente possível. Aqui, no entanto, a linguagem nos oferece uma saída, ou seja, se os professores têm a impressão de que todos os alunos assistiram à mesma aula, é apenas porque a linguagem produziu ajustes e acordos de entendimento, pois na verdade, nenhum aluno vê a aula da mesma maneira.

Portanto, uma transformação no entendimento do que a linguagem significa para nós educadores, pode evitar que nossos hábitos pedagógicos destruam o mundo comum que a linguagem constrói. No entanto, tal transformação não deve ser assumida em seu cunho puramente epistemológico, mas sim, a partir de uma atitude hermenêutica do cuidado com a diferença, isto é, do cuidado com o *ser*. Por isso, mesmo que desde sempre à linguagem pertençamos como homens de sua morada, entendo que esta transformação deve ser determinada no modo como nos deixamos pertencer ao seu acontecimento apropriador. E isto implica, ademais, a tomada de uma atitude hermenêutica que passa pelo reconhecimento da normatividade que a linguagem exerce nos processos pedagógicos. E se aí se mostra o entendimento de que a instauração de sentido em educação tem na linguagem seu lugar material, então, esta também é uma atitude de reconhecimento de que aí as experiências são finitas. Aqui está uma noção antípoda a qualquer fundamentação que não reconheça a linguagem como base intransponível da experiência do *ser* da educação. E se esta noção nos oferece uma possibilidade de pensar e fazer educação que as concepções clássicas não conseguem oferecer, precisamos então analisar como as dinâmicas da linguagem constituem, tendo em vista esta possibilidade, o fio condutor do compreender e do interpretar no processo educativo.

2.5 A linguagem como norma: o fio condutor do compreender e do interpretar

Com Gadamer (1997) parto da ideia de que não somente o mundo é mundo porque e na medida em que vem à linguagem, como a linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. Já de início, é importante observar que, muito embora o conceito de mundo também apareça em Gadamer, foi em Heidegger (2015a) que o conceito de mundo adquiriu o sentido que este estudo procura acompanhar. Heidegger, desde uma investigação sobre o conceito de *cosmos*, chega, a partir da cosmologia, ao seu conceito de mundo com duplo sentido. No primeiro sentido ele fala de um mundo como *continente* e, no segundo, fala do mundo como um *mundo do homem*. Desse último é que Heidegger extrai a ideia de homem mundano (que habita o mundo) e homem divino (que teme a Deus).

No ponto de vista de Stein (2004), “[...] extraindo da cosmologia o duplo conceito de *mundo* e de *homem*, Heidegger chega, em sua análise, ao conceito de *ser-no-mundo*. Ocorre aí uma transformação do conceito de *mundo* enquanto *a priori*, transcendental, presente na posição kantiana” (p. 102, grifos do autor). Com isso, operando por meio do que Stein chama de *encurtamento hermenêutico*, Heidegger tira da filosofia o espaço ocupado pela cosmologia e também pela teologia. Assim, estando situado na perspectiva heideggeriana, o conceito de mundo “[...] deve referir-se não mais a uma teoria da consciência, mas ao homem, no mundo” (Ibid., p.103). É esse horizonte de sentido que ganha o conceito de *mundo* na conjuntura deste estudo.

Desse modo, cumpre observar que a relação entre linguagem e mundo, linguagem e educação, ainda no sentido que lhe confere Gadamer, não significa, para todos os efeitos, que o mundo passa a ser mero objeto da linguagem ou que a educação também o seja. Pelo contrário. O que é objeto ou parte do conhecimento se efetiva e está sempre sitiado pelo horizonte do mundo da linguagem. Isto significa que a linguisticidade da experiência humana não é simplesmente a experiência da objetivação do mundo que fala através dela, mas é, genuinamente, a experiência que nos ata à finitude humana, a contingência.

Para Stein (2004), é impossível sustentar um sentido puro e objetivo dos objetos estruturados no mundo, pois tal como Heidegger já havia reconhecido, a compreensão sempre se dá ligada às condições e ao modo de ser mundo, isto é, na mesma medida em que somos mundo, projetamos mundo. É assim que, para Stein (2004), se constitui a chamada estrutura da circularidade, esse processo hermenêutico dentro do qual nos damos conta de que só objetivamos coisas pela compreensão e só falamos delas na linguagem.

Assim, para Stein (2004), somos um modo de ser no mundo e não apenas descrevemos coisas no mundo. Stein, em referência à Heidegger, chamará isto de *hermenêutica da facticidade* (em alemão: *Faktizität* - para descrever o modo fático de sermos. Ou seja: o sentido dos objetos estruturados no mundo que se nos vem pela compreensão e que aparece na linguagem é, segundo Stein, trazido pelo *Dasein*. Se é, portanto, na linguagem que o mundo se mostra, é também na linguagem que se revela o ser da educação.

Assim, enquanto participante de um processo educativo, o homem participa também de um modo de ser mundo. Posto no horizonte desta compreensão, o homem-aluno está sempre atravessado por uma situação histórica na qual não só se expressa a si mesmo, como fala e é falado como ser que tem na linguagem a mundanidade de seu

próprio dizer. Na compreensão de Berticelli (2004), para tornar mais explícito este estar no mundo, no lugar de mundanidade poder-se-ia dizer intramundanidade, uma vez que não estamos sozinhos no mundo, mas com tudo e com todos. Nesse sentido, para o mesmo autor, a articulação essencial deste entendimento, bem como a possibilidade do compreender e do interpretar que, no *medium* da linguagem, condicionam tal articulação, só ocorre ao passo que se *está com* e não apenas *junto de*. Nisso a única via de acesso é a linguagem, não só porque nos mantém livres, mas também pelo seu caráter variável. Ou seja, ela não é variável porque existem diferentes línguas, ela o é em si mesma variável, pois oferece inúmeras possibilidades de acesso à compreensão. Sem dúvida, isso faz o educar um diálogo, uma conversação bem antes mesmo de ser uma intervenção autoritária daquele que sabe, ou que julga saber mais, ainda que pela via maior do conhecimento. Dito isso, vale observar que, aqui, a noção de *diálogo* não hospeda uma condição intersubjetiva que visa se apropriar de uma significação oculta presente entre aquele que ensina e aquele que aprende, tal como é comum, por exemplo, na tradição freireana de pensamento. A noção de diálogo a que me refiro, diz respeito à forma de aderência às condições de uma significação. Ou seja: o diálogo não se dá por uma relação de pensamento, mas por uma produção de si, que é sempre uma produção histórica. Assim, o diálogo não tem, aqui, um efeito libertador, pois *dizer* é sempre um ato de arbitrariedade que vigora no próprio modo de ser da linguagem enquanto linguagem. Contudo, essa arbitrariedade só é privativa quando isola o outro do processo. Do contrário, quando se preserva *o diálogo como espaço de compreensão mútua*, para usar termos de Hermann (2002, p. 89), a normatividade da linguagem também se mostra como a possibilidade de que a diferença esteja desde sempre no diálogo e que o diálogo seja desde sempre um campo de possibilidade tanto para o dizer quando para o deixar dizer, tal como nos ensina Hermann, na sequência da passagem anterior.

Nesses termos, o espaço do diálogo não se constitui como um espaço em que a subjetividade é absolutizada na ação do sujeito sobre o objeto durante o processo do conhecer. Antes disso, diz Hermann, “[...] tem lugar a experiência do conhecer, que acontece no diálogo, o que implica o deslocamento da possibilidade de chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação” (Ibid., p. 90). Justamente por isso é que o diálogo se mostra como uma condição para a hermenêutica, portanto, o espaço sobre o qual uma atitude hermenêutica deve se estruturar. Deslocar o processo educativo para esta lógica de conhecer é um momento fundamental na caracterização dessa atitude. E esse deslocamento é um deslocamento

vivo, inserido nas condições históricas da linguagem e do contexto educativo em que e para o qual o educar se desloca. Uma atitude hermenêutica deve conduzir o processo do conhecer a partir das condições do diálogo que em seus horizontes a compreensão vai abrindo. Garantir, por meio diálogo, que o espaço educativo seja um espaço de compreensão mútua é o que determina o papel pedagógico de uma atitude hermenêutica que, além da busca pelo conhecimento, tem como preocupação central o cuidado do ser, portanto, o cuidado com a possibilidade de que cada um possa experimentar sua singularidade *com o outro* no diálogo. Assim, uma atitude hermenêutica não deve apenas preservar o diálogo como uma possibilidade de abertura para o conhecimento, mas principalmente como uma possibilidade de abertura para a experiência do mundo, o que implica a aceitação da diferença e o reconhecimento da distância em relação ao outro. E “Segundo Gadamer, é na aceitação da diferença e da distância em relação ao outro que se configura sentido enquanto resultado do diálogo” (ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, 2000, p. 10). Para os mesmos autores, “É este, na verdade, o significado que ele designa com o “viver na linguagem” ou, mais precisamente, da afirmação de que “[...] todo o compreender é linguagem” (Ibid., p. 10). Assim, uma atitude hermenêutica que tem o diálogo como elemento estruturante se mostra como uma possibilidade para nos deslocarmos de uma tradição educativa determinada pela transmissão científica de conteúdos, para uma tradição em que as relações pedagógicas são determinadas pela experiência dialógica que se efetiva na linguisticidade do conhecer, isto é, naquilo que fala durante a experiência pedagógica sem necessariamente pertencer a um campo materialmente ligado a um conteúdo que é parte deste processo. Diante disso, uma atitude hermenêutica não deve buscar seu assento na subjetividade transcendental, mas sim na historicidade e na temporalidade da compreensão dos fenômenos educacionais como o espaço vital do deslocamento do ser-no-mundo que aí se abre à experiência pedagógica. Tal como nos ensina Hermann (2000), a experiência educativa se alimenta da linguagem que vivemos no diálogo, uma linguagem que dá para os atores aí envolvidos a possibilidade de que constituam-se na troca e no compartilhando que aí viceja.

Desta maneira, a linguagem não se restringe à forma linguística, como se ela tivesse sua justificação em suas próprias regras. Ela diz respeito ao amplo conjunto interativo de que se vale o ser para inserir-se temporalmente na história. Em outras palavras, a linguagem não é neutra, mas sim, um espaço subjetivo e finito de uma argumentação que pode ser instituída em virtude do acordo linguístico que se articula na correspondência entre falantes envolvidos no processo educativo, seja ele formal ou não.

E se, aqui, a linguagem está compreendida como um espaço finito é porque nela subjaz uma finitude de sentidos que se pode compreender e interpretar. No entanto, esta não neutralidade da linguagem se dá pelo fato de que a palavra da linguagem é, ao mesmo tempo, *una* e múltipla. Esta confirmação platônica mostra que é sempre uma a palavra que dizemos uns aos outros, mas essa palavra, quando dita, ganha novos desdobramentos na articulação do nosso falar, pois ela transcende a simples execução e supera a força (e a forma) do enunciado.

Em outros termos, Gadamer (2002) nos oferece uma possibilidade de acesso a esta compreensão. Via hermenêutica filosófica, ele nos mostra que não apenas o processo de entendimento entre os seres humanos, mas também o processo de compreensão representa um acontecimento de linguagem. Com isso, o autor mostra que nossa relação de linguagem não consiste em impor ou introduzir palavras, mas em um acontecer fundamental da própria acidentalidade do nosso falar. Para ele, “[...] uma palavra introduz-se a si mesma” (GADAMER, 2002, p. 231). Ela se torna uma palavra, quando é assumida pela comunicação. Isto acontece não porque alguém a introduz no ato de comunicar, mas porque ela se introduziu por conta própria.

As palavras não são simples coisas do uso, como se a linguagem estivesse sob gerência daquele que nela vive. “As palavras não pertencem aos homens, mas se formam pela experiência” (HERMANN, 2002, p. 67). Como disse Gadamer (2002, p. 231) “A linguagem não depende de quem a usa”, pois é a própria língua que articula o significado da palavra em uso. “A linguagem e as palavras não são frutos da subjetividade humana, uma vez que, tendo um caráter de acontecimento e temporalidade, não podem ser totalmente objetivadas” (HERMANN, 2002, p. 67). Em outros termos, a língua é viva. Ela é intenção na interação. Isso, portanto, nos mostra que, mesmo interagindo com a língua em uso, não é o sujeito quem está no centro do ato linguístico, mas a própria linguagem. Assim, tal como nos ensina Palmer (1996, p. 244), “A linguagem de fato não é um instrumento, mas sim o modo como o ser aparece. Quando queremos transmitir o ser de uma situação, não imaginamos uma linguagem que se lhe adapte, mas antes encontramos a linguagem adequada à situação”. Porquanto, o que encontra expressão na linguagem não é, como diz Palmer, a nossa *reflexividade*, mas a própria situação. “As palavras não funcionam essencialmente para se referirem a esta subjetividade; pelo contrário, referem-se à situação” (Ibid., p. 244), pois o que aí é objetivado não provém da subjetividade do falante, mas do laço existencial com o contexto que se apresenta *na* linguagem.

Assim, mesmo que no contexto geral da linguagem a palavra tenha um determinado significado, ela nunca é unívoca, isto é, a palavra possui uma amplitude em sua significação e é justamente essa amplitude oscilante que, para Gadamer, constitui *o atrevimento característico do dizer*. A linguagem não é um sistema de identidades, como reconhece Ferdinand de Saussure (1995), mas, justamente o contrário: ela é um sistema de diferenças.

Portanto, é só na discursividade do dizer, na articulação de um contexto, que o significado da palavra se apresenta e se transforma. Contudo, mesmo quando essa palavra se nos apresenta em um contexto de sentido, ela nunca o faz por completo. Sempre há nela um *a ser conhecido*, em sentido heideggeriano, que não se resume ao que está presente de modo concreto em uma experiência. Quando nos encontramos diante desta essência³¹ que se oculta na palavra, isto é, do sentido oculto que, segundo Flickinger (2014), os gregos chamavam de *hipónoia*, como forma de sinalizar para aquilo que se esconde por trás do dito e que por isto fica no que o autor chama de *clandestinidade*, vemo-nos desafiados a perfurar sua unidade linguística para alcançar horizontes mais amplos de sua compreensão.

Esta ausência é justamente o que provoca aquela admiração que, segundo a teoria platônica, nos convida a pensar e a deixar sempre em aberto à possibilidade do diálogo. A essência do pensamento, que neste caso é sempre um dizer para si, foi identificada por Platão, no *Sofista*, como sendo *o diálogo da alma consigo mesma*, um diálogo que, no ponto de vista de Gadamer (2002), é um constante superar-se em um eterno retorno a si mesmo³². No entanto, esse retorno não é, para Gadamer, um processo em que o pensamento tem a linguagem como ferramenta, muito embora essa seja a concepção presente em Platão. Para o filósofo, “Se há algo que caracteriza bem nosso pensar humano, é justamente este diálogo infinito com nós mesmos, que não leva a nada definitivo” (GADAMER, 2002, p. 235). É justamente isto que nos difere daquele ideal de *espírito infinito*, diz Gadamer, “[...] para o qual tudo que é e tudo que é verdadeiro se

³¹ Ao utilizar a palavra *essência* não estou me referindo a uma essência estática que nos remeteria, por assim dizer, a uma origem constitutiva do ser mesmo das coisas. Refiro-me a uma essência fluente que inscreve seu caráter constitutivo no plano da história. Trata-se, portanto, de uma essência no sentido não metafísico do termo.

³² Segundo Hermann (2002, p. 66), “Aqui não há unidade entre pensamento e linguagem, como é reivindicado pela hermenêutica gadameriana, mas a separação entre ambos, em que a linguagem é instrumento do pensamento”. Contudo, entendo que a afirmação platônica nos é útil mesmo se tomarmos pensamento e linguagem como unidade, pois mesmo não sendo uma produção da subjetividade, mas sim uma produção histórica, o diálogo com nós mesmos não deixa de ocorrer. Pensamento e linguagem como unidade que pertence ao mundo dão vazão a uma outra forma do *permanecer em si*.

encontraria diante dele no abrir-se de um único instante vital” (Ibid., p. 235). Nesta experiência de diálogo com nós mesmos e com os outros é que o mundo se mostra no âmbito de toda experiência possível. No entanto, o mundo que se faz possível é apenas aquele que se nos vem pela experiência da linguagem e que se efetiva na palavra discursivamente articulada e/ou implícita na linguisticidade do dizer. E, aqui, vale observar, em acordo com Berticelli (2004), que a *linguisticidade* diz respeito ao aspecto interativo da língua. Ela é, neste sentido, anterior à própria intenção do falante. É a qualidade autônoma da linguagem que atua, por exemplo, no modo com que nos comunicamos com a natureza ao abriremos a janela. E não é preciso mais que o simples *abrir a janela* para que o diálogo já se dê por iniciado, para que a natureza se mostre na abertura da linguagem, a clareira em que o ser se revela como o ser que pode ser compreendido. Essa interação comunicativa é o acontecer da *linguisticidade*; é a linguagem em uso antes mesmo da intenção dos falantes.

Com isso, não se pode perder de vista que cada palavra, no horizonte do mundo da linguagem, dispõe de uma dimensão subjetiva, pois ela emerge de um lugar, de um ponto, mas não deixa de estabelecer relação com todos os demais (a totalidade da compreensão). Na palavra ecoa não só sua relação mais ampla com a linguagem de que faz parte, como também reverbera o mundo que lhe é inerente. Por isto é que a palavra, na *acidentalidade fundamental* da linguagem, para usar uma expressão de Gadamer (1997), em sua momentaneidade histórica reserva a dimensão do não dito, daquilo que não se pode esquematizar, mas que está implícito em nossa linguisticidade. Levar em consideração o espírito oculto da palavra, isto é, buscar roer a unidade de sentido do que se diz ou do que se nos apresenta à interpretação é justamente o que caracteriza a consciência hermenêutica. Ou, como disse Gadamer (2000, p. 65), a consciência hermenêutica implica o *saber do quanto fica de não dito quando se diz algo*. Para Gadamer, esta ocasionalidade do falar humano não se trata de uma imperfeição em nossa capacidade de expressão, mas, isto sim, a expressão da virtualidade do falar que, mesmo sem dizer por inteiro o que quer dizer, põe em jogo todo um horizonte de sentido que tende à compreensão. Se pensada no *medium* da linguagem, entre o conhecimento e seu intérprete, existe um lugar de conversação.

E é justamente neste lugar de conversação que se constitui a dinâmica relacional tanto mais importante para os processos educativos. Mesmo situado em outro campo teórico, Maturana (1998) nos ensina que é neste ambiente, nesta relação comunicativa, que o educando/educador constrói sua autoconsciência sobre o conhecimento. Dessa

forma, “A autoconsciência não está no cérebro – ela pertence ao espaço relacional que se constitui na linguagem” (MATURANA, 1998, p. 28). O que é importante destacar, neste processo, é que esta autoconsciência não diz respeito à consciência de um eu centrado em si, como se dá no caso do *cogito* cartesiano, mas de uma consciência de si que emerge na relação com o outro. Aí, o conhecimento não está determinado de antemão como se tudo fosse pressuposto pela racionalidade. Nesse caso, o que determina e fundamenta o processo de apropriação do conhecimento, dos saberes presentes na relação educativa, não é, como ensina Maturana (1998), um gesto puramente racional, mas sim os lances e os sentidos produzidos na coordenação de ações consensuais em linguagem. Meu recurso a Maturana se dá justamente para mostrar que, mesmo no campo neurobiológico, há o entendimento de que a abstração do conhecimento está determinada pelo espaço relacional da linguagem e não por uma via exclusivamente cerebrina, no sentido de uma autoconsciência do sujeito que age como um ser organicamente determinado.

Assim, podemos dizer que nem o intérprete, seja o educando ou o educador, é detentor único do conhecimento que chega até ele como palavra da tradição, e nem o conhecimento pode conter todo o conjunto e revelar por inteiro o ser da tradição que nos volta a falar, seja através da história, da arte ou da poesia. Quando a tradição volta a nos falar, ela mesma é absorvida pelo interpretar e ganha uma nova apropriação. Como entende Gadamer (1997), não há um ser em si que vai se mostrando quando a tradição se reapresenta, até porque, lembra o filósofo, “[...] a interpretação não pretende pôr-se no lugar da obra interpretada” (p. 582) ou da própria tradição, pois o que acontece é uma verdadeira conversação em que surgem coisas que nem o educando e nem o educador abarcam por si sós. O que ocorre é que, em todos os casos, seja na história, na arte, na poesia ou em qualquer outra forma de conhecimento que a tradição apresente, o que é transmitido entra de novo no curso da existência e se abre, na linguagem, aos sentidos do tempo presente.

Fica, pois, um tanto claro, segundo o que venho argumentando, que a tradição não é algo eminentemente sensível, tampouco seu modo de ser é imediato. O modo de ser da tradição é linguagem, um comportamento propriamente linguístico, por isto histórico, *efetual*. Tal como nos ensina Gadamer, esta comunicação linguística da tradição com o presente ou, se quisermos, do aluno e do professor com o conhecimento, é um acontecimento que em todo o compreender e o interpretar abre um novo caminho de conversação. Assim, a experiência educativa tem de assumir tudo o que se torna presente na experiência da linguagem, isso porque a linguagem é em si mesma a própria

experiência do mundo e é, contudo, nela que o ser da educação está determinado como acontecimento do presente. Esta experiência educativa via linguagem difere muito da ideia metódica da ciência; tem seu horizonte de sentido na acidentalidade do próprio acontecer da linguagem.

Diante disso, tal como venho tentando demonstrar desde uma perspectiva hermenêutica, o acontecer da linguagem não constitui a experiência educativa porque e enquanto uma estrutura gramatical, léxica ou em função dessa sistematização, mas, como diz Gadamer (1997), “[...] no vir à fala do que foi dito na tradição, que é ao mesmo tempo apropriação e interpretação” (p. 672). Ainda conforme o mesmo autor, podemos dizer que este acontecer não é nossa ação sobre a coisa, sobre a linguagem, mas a própria coisa em ação, a própria linguagem. É, portanto, mais preciso dizer que é a linguagem que nos fala, do que afirmar o contrário. Com a obra, ou com o texto de um modo geral, isso fica ainda mais claro, pois, ainda que o autor esteja ali, a linguagem vem primeiro, na medida em que a obra ou o próprio texto falam por conta própria, quando não, subvertendo as intenções do autor.

Com Gadamer isto se vê também presente na linguisticidade da interpretação. Para ele, é através da interpretação que o texto tem de vir à fala. Ou seja: nenhum texto ou conhecimento vem à fala, se não obtiver um horizonte de interpretação que absorva a linguagem que o leva de encontro e ao alcance do outro. Por isso é que não há uma interpretação literalmente correta. O que existe são aproximações interpretativas, na realidade, fusões de horizontes. Assim, interpretar é acessar um entre tantos outros caminhos que nos são possíveis na arte da compreensão.

Em educação, a importância dessa estrutura compreensiva é flagrante, pois a vinculação de uma situação interpretativa ao processo do conhecer não é tão somente um comportamento pedagógico, senão que a realização da própria compreensão. Essa compreensão não tem apenas como horizonte aquele objetivo em cujo benefício se interpreta, como, por exemplo, o de responder questões de uma problemática proposta pelo professor no contexto de uma aula, pois o próprio intérprete faz parte desse horizonte, na medida em que se envolve com o cenário de sua própria interlocução.

Desta forma, o envolvimento do intérprete com o interpretado não determina, pura e simplesmente, a realização interpretativa da compreensão, como se esta fosse apenas uma adaptação pedagógica que se pode facilmente obter. A compreensão não é algo a que se pode chegar tão facilmente. Há que se interpretar corretamente e, essa realização, na compreensão de Gadamer, nada mais é do que a *concreção do próprio sentido* do texto

ou do que está em jogo para o intérprete. Interpretar corretamente um texto não quer dizer apropriar-se de uma maneira correta de interpretação que nos transfere para a estrutura espiritual do autor através de uma *comunicação entre almas*, para usar termos de Gadamer, mas quer dizer acompanhar minimamente o intuito do texto ou da coisa interpretada ou, ainda, deixar valer aquilo que o texto diz a partir de si próprio. Aqui, porém, “[...] tem-se de cuidar para não embarcar na ingenuidade de pensar que tudo já está ali no texto, independentemente daquele que lê, visível e apreensível diretamente por aquele que lê” (VEIGA-NETO, 2017, p. 104). Compreender um texto, e aqui texto tem sempre um sentido que o remete ao amplo e complexo fenômeno educativo, significa colocar seu horizonte de sentido sob o ângulo de uma determinada perspectiva. Isto significa que, diferente do romantismo de Schleiermacher, o esforço hermenêutico do compreender que vem de fonte gadameriana, e que se reafirma nas palavras de Veiga-Neto, muito embora este se mova em horizonte foucaultiano, tem sempre um vínculo com a tradição daquele que compreende e não com um sentido universal que supostamente estaria alojado no texto. O sentido que dá visibilidade e torna compreensível o conteúdo textual, não é um objeto disponível no texto, mas uma produção histórica do encontro do texto com aquele que o lê. Para tal, colocar o texto sob o ângulo de uma perspectiva é um movimento que tem duplo sentido, isto é: *a)* compreendê-lo no âmbito de sua alteridade e historicidade e *b)* compreendê-lo a partir de sua vinculação com a tradição.

Seria, talvez, um equívoco pensar que o texto se entrega à interpretação em um único instante vital. Também seria um equívoco pensar, tal como pensaram e pensam os cientistas modernos, que o *objeto* ou a *natureza* se entregam a eles, para que possam captar sua individualidade. Nem mesmo os textos que vêm das ciências *hard* podem ser lidos sem o nexos com a tradição inscrita na própria historicidade da compreensão, pois como nos ensinou e nos ensina Berticelli (2004), a mera instrumentalidade linguística não funciona na interpretação e na hermenêutica, de modo que é vão escavar no texto o literal que se busca escavar por meio do conceito de *signo-significante-significado*. O caminho até ele é sempre um caminho marcado por uma relação fenomenológica que desfaz toda sua rigidez, tirando-o, assim, da alienação, através de sua inserção histórica. A linguisticidade do humano e do mundo que perpassa pelo texto, no sentido mais amplo que a palavra texto possa ter, possui dobras e labirintos que abrigam os significados de sua existência. Assim, “Nem o intérprete, nem o texto se entregam, por assim dizer, na pura e simples imediatez de uma suposta relação um com o outro” BERTICELLI, 2004, p. 359). Por mais objetivo que seja determinado conhecimento, sua correspondência se

valida por dentro da história, uma história que precisa ser levada em conta a cada passo da interpretação.

Diante desta evidente complexidade, ao longo dos últimos séculos, o conceito de *texto* foi objeto de inúmeras discussões. Quer seja na área da linguística, quer seja na semiótica ou no horizonte geral da Filosofia da Linguagem, sobretudo no âmbito da hermenêutica que vem de Heidegger e que passa por Gadamer, o *texto* “[...] deixou de ser concebido sob uma base meramente gramatical, como frase complexa, para ser concebido sob uma perspectiva sociocognitivista, como lugar de interação” (PINHEIRO, 2017, p. 229). Portanto, o texto não pode ser desvinculado de suas condições de produção, das condições mínimas em que seu sentido está radicado. Para Pinheiro (2017), “[...] as abordagens que situam o texto no seu contexto de produção se caracterizam pela abertura interdisciplinar e transdisciplinar, e, dessa forma, cada uma toma um conjunto específico de questões relativas ao texto e à própria noção de contexto” (Ibid., p. 229).

De todo modo, o que importa saber é que um *texto* tem sempre um horizonte de sentido, um lugar histórico. Contudo, isso não significa que o texto, em seu horizonte de sentido, seja um produto de um autor, de um sujeito. Por isso, não é o autor que delimita autonomamente os sentidos presentes no horizonte do texto. Dizer, pois, de seu horizonte não significa vinculá-lo a um produtor. Vincular o texto ao seu autor é um ato de leitura operado pelo leitor, pois os sentidos presentes em seu horizonte discursivo também se efetivam no ato de ler. Por esta razão, podemos dizer que o texto produz sentido(s) porque fala desde seu próprio horizonte. No entanto, por mais que o texto seja uma realização comunicativa que, desde suas condições de produção, pressupõe a interação com o leitor, ele contém um horizonte de sentido que não só prescinde, como também independe dele, para existir. É nesse sentido que a “[...] noção de contexto é, pelo seu próprio caráter, multifacetada, e está ligada a vários outros conceitos, como os de discurso, fala, comunicação, processos conversacionais, interpretação, os quais, por sua vez, envolvem aspectos de natureza variada” (Ibid., p. 229).

Assim, mesmo que isto seja essencial para o processo de compreensão, colocado em diferentes perspectivas de interpretação, o texto continua sendo o mesmo, só que, no caso particular de cada interpretação, seu horizonte de sentido se mostra, a cada vez, de modo diferente. Como toda a interpretação está vinculada ao horizonte comunicativo do intérprete, o terreno que a compreensão conquista na interpretação não gera, como ensina Gadamer, um segundo sentido para além do que foi compreendido e interpretado por ele. No entendimento do mesmo autor, isso ocorre porque, na compreensão, os conceitos

interpretativos não se estabelecem mas, ao contrário, tais conceitos são determinados justamente em meio ao que eles fazem falar na interpretação. E mesmo que isso possa parecer contraditório, uma interpretação tende a ser correta quando tende, na mesma proporção, a esse desaparecimento. Ali, a mais brilhante intuição se mostra, para logo se esconder numa lassidão profunda. Sob o ponto de vista gadameriano, vale salientar que de modo algum este desaparecimento do conceito significa seu apagamento como dimensão interpretativa, ou seja, tal desaparecimento é apenas o sinal de que o conceito teve sua compreensibilidade alcançada pelo intérprete. Em sendo assim, é correto afirmar, ainda, que a interpretação “[...] tem de vir à representação na sua qualidade de ser destinada a desaparecer” (GADAMER, 1997, p. 579-580).

Nesse contexto, o compreender dependerá sempre de uma interpretação mediadora. Aqui há de se ter cuidado, pois se se entende que a compreensão e a interpretação se mostram na linguagem, devemos, igualmente, entender que a linguagem também se mostra no discurso. E, para Berticelli (2004), o jogo discursivo não se deixa domar tão facilmente. Dentro dele, os sentidos percorrem caminhos sinuosos, complexos e minados de armadilhas para os incautos. É preciso, como alerta o autor, que o educador atente para a *desconstrutividade* desses discursos tanto quanto para a *construtividade* que lhe é possível no compreender e no interpretar educativo. Como comenta o autor, Flickinger sinaliza para a mesma direção na medida em que nos adverte sobre uma *lógica clandestina* que perfaz não só os discursos como também o pensar e o compreender. Na visão de Berticelli (2004), essa *lógica clandestina* que rege os discursos pode, a todo o momento, subverter a intenção do autor, do texto e até mesmo do educador/educando em um jogo insidioso que subverte os termos do argumento por eles encetado. Mais uma vez está aí reforçada a ideia de que nem sempre educar demanda apenas a construção de discursividades. A desconstrução, segundo o que entende Berticelli, é parte fundamental do processo educativo. Esta atitude construtiva/desconstrutiva/reconstrutiva caracteriza o educar que se efetiva na linguagem. Todo este movimento hermenêutico se estabelece continuamente na conversação entre educando e educador, uma vez que seus horizontes estão sempre em fusão discursiva. Nessa fusão, todos os envolvidos, educandos e educadores acabam por constituir, no fio condutor da linguagem, uma normatividade pedagógica. Nela “[...] não há, pois, uma razão em si dos discursos compartilhados. A razão se atualiza comunicativamente na linguagem” (BERTICELLI, 2004, p. 105).

Assim, a linguagem, em seu traço normativo, abre uma via de instauração de sentido aos processos educativos. Esta normatividade da prática educacional que se busca

na linguagem “[...] corre por assim dizer, por dentro do processo educativo e não por fora, como uma imposição ou condição prévia e externa” (Ibid., p. 107). A norma pode ser comparada a uma espécie de cimento que liga as diferentes partes do processo educativo em um todo discursivamente articulado. Pensar a linguagem como norma em nada tem a ver pensá-la como regra, já que ela se encontra vinculada aos diversos modos de ser-no-mundo. Sim, a regra existe, mas opera na organização dos jogos de linguagem. Portanto, não se trata de estatuí-la como norma; ela já é normativa. Aliás, só é possível pensá-la, porque o pensado já esteve na linguagem.

Na filosofia da consciência, a linguagem não tem esta estrutura própria. Ela é compreendida como um objeto que está à mercê de um sujeito que exerce sobre ela sua autonomia. Nas teorias do significado, especialmente na semântica intencional fortemente fundamentada na filosofia da consciência, isso aparece de modo ainda mais claro, ou seja: é a intencionalidade do próprio sujeito autônomo que se presta ao esclarecimento do que por ele é dito. Aqui, Wittgenstein fez avanços importantes e levou esse entendimento a assumir sentidos inteiramente novos. A partir dos jogos de linguagem, ele nos mostrou que a regra é fundamental apenas na medida em que ela não cumpre um caráter privativo. Uma conversação, assim como um jogo, possui regras. Tais regras são essenciais para que se possa jogar tanto quanto para que se possa conversar. Na medida em que as regras coíbem ou se colocam fora e acima de qualquer possibilidade de diálogo, elas perdem seu sentido essencial.

Em termos mais específicos, assim como os significados, os gestos e as inúmeras nuances que se acham em processos de educação, as regras também se colocam como balizas para a possibilidade de um consenso mínimo acerca dos conteúdos educativos. No entanto, estar-se-á cumprindo uma regra, seja ela discursiva ou não, apenas no momento em que ela também se submete à possibilidade de crítica. Entende-se, a partir daí, que não só a regra é parte do discurso como acontecimento de linguagem, como a criticidade é parte essencial do processo educativo, isto, desde que essa *criticidade* não seja entendida como um discurso necessariamente mais competente que outro, *a priori*. Se bem entendemos o que se disse até aqui, não carece dúvida de que uma partida de futebol, mesmo daquelas de várzea, se constitui num permanente diálogo, mesmo que não houvesse uma só palavra articulada foneticamente, bastando, para tal, apenas os gestos, os movimentos, as expressões, os olhares. Que rico texto é uma bela partida de vôlei, de basquete, de futebol, de polo aquático, enfim, de qualquer modalidade esportiva realizada com qualidade definida pelas características inerentes a cada uma.

Berticelli se encarregou de mostrar como isso se efetiva de modo mais claro. Traduzindo a reflexão em termos didático-pedagógicos, ele mostra que na medida em que se está constantemente exposto à possibilidade de crítica, educandos e educadores se tornam mais capazes de substituir uma expressão de regra por outra. Com isso, a velha dicotomia *seguir a regra/transgredir a regra*, perde fôlego e perde também “[...] sua pobreza de mera reprodução para assumir a riqueza do ser capaz de, com fundamento numa norma, numa regra, criar o novo a que Wittgenstein, se referindo à regra, denomina interpretar” (BERTICELLI, 2004 p. 109).

Se pensado nestas bases, o educar se abre a um conhecer para além da simples reprodução do conhecimento. Conhecer, nesses termos, significa romper a regra pelo interpretar (e pela crítica) que, de modo criativo, faz surgir um novo conhecer que não é sua mera imitação, mas a apropriação de um novo modo de saber. Isto não só põe em curso um novo entendimento sobre o papel da crítica na atividade educativa, como, e mais precisamente, realça a importância hermenêutica do perguntar e do responder no processo educativo. Quando em uma conversação a proposição de um dos interlocutores é criticada pelo outro, atravessada por uma pergunta, não apenas surge uma nova possibilidade de diálogo, como também um novo horizonte de interpretação sobre o mesmo assunto é aberto. O ser da presença é então projetado em virtude das possibilidades que daí emergem. Nisso consiste o caráter projetivo que Heidegger atribuiu à dinâmica da compreensão. Para Heidegger, o caráter projetivo do compreender constitui o ser-no-mundo no tocante à abertura previa para o seu *poder ser*. O projeto é, neste sentido, a constituição existencial do *poder ser* fático da compreensão. Heidegger, porém, alerta-nos de que “O projetar nada tem a ver com um possível relacionamento frente a um plano previamente concebido, segundo o qual a presença instalaria o seu ser. Ao contrário, como presença, ela já sempre se projetou e só é em se projetando” (2015a, p. 205). A compreensão não é autofundada. A compreensão sempre se realiza a partir de possibilidades. “O caráter projetivo do compreender diz, ademais, que a perspectiva em virtude da qual ele se projeta apreende as possibilidades mesmo que não o faça tematicamente” (Ibid., p. 205). Entende-se, assim, que essa apreensão retira do que é projetado no compreender a sua própria condição de possibilidade. Nesse projetar do compreender, o projeto da compreensão lança previamente a si mesmo as possibilidades e enquanto tal, as deixa ser. Por isso, em seu caráter projetivo, a compreensão *pode ser* sempre mais, no sentido de ser diferente, de ampliar, a cada vez, seu horizonte. Nunca, porém, mais do que faticamente ela é, pois o poder ser da compreensão pertence, segundo

Heidegger, à sua facticidade. Assim, a compreensão não é transcendente. Ela é factualmente. Compreender é, pois, sempre um projeto histórico. A presença, o ser do homem, sempre compreende algo no tempo deste mundo. “Enquanto projeto, compreender é o modo de ser da presença em que a presença é as suas possibilidades enquanto possibilidades” (Ibid., p. 206).

Para Hermann (2002, p. 80), esse caráter projetivo que emerge da pré-estrutura da compreensão, tal como propôs Heidegger, preserva o pluralismo e mostra que “O surgimento de novas interpretações gera novas necessidades, o que estimula futuras interpretações” e, por consequência, novas aberturas de pensamento. Dessa dinâmica hermenêutica não decorre, diz Hermann, o relativismo da interpretação ou o relativismo epistemológico, pois nela as interpretações são alteradas (inclusive pelas futuras gerações) em função das mudanças nos contextos em que elas se encontram. Isso se reafirma nas palavras de Heidegger, quando diz: “O projetar inerente ao compreender possui a possibilidade de se elaborar em formas. Chamamos de *interpretação* essa elaboração” (2015a, p. 209, grifo do autor). Essa elaboração das formas da compreensão é interpretação explícita das necessidades implícitas no contexto histórico que todo o projeto compreensivo está situado. Portanto, “Num processo interpretativo dessa natureza, um texto pode sempre nos surpreender por colocar em evidência um lado do sujeito que não estava antecipado pelas possibilidades compreensivas” (Ibid., p. 81), o que mantém em cena as tensões e contradições que entram em jogo na busca de sentido, seja ela individual ou coletiva. Por isso é que muitas vezes algo perde o sentido ou, como diz Figal (2007), algo recebe repentinamente um sentido ou um novo sentido. O sentido sempre está imerso nas tensões e contradições de sua busca ou de sua produção. Por esta razão, entende-se que o sentido é instável. Algo acontece e o refuta, retirando-o daquilo que aconteceu e que para nós constitui uma presença de sentido. Como diz Figal (2007, p. 350), “O sentido, assim se mostra, então, não possui nenhum ancoramento naquilo que aconteceu”. Entendo que, com isso, Figal subministra a ideia de o sentido está, então, no *acontecer* que se dá como expectativa sempre renovada de uma possibilidade de compreensão que se realiza *na* linguagem, portanto, no tempo e na história.

E quanto à importância dessa dinâmica, basta pensarmos em quão ricas são aquelas ocasiões em que os alunos se entregam aos horizontes interpretativos que vão se abrindo nos mais diversos contextos de uma aula como espaço de busca, de produção e instauração de sentido. Sem essa dinâmica talvez a educação não se orientaria para a vida, pois ligada à instauração de sentido ela entrega ao agir pedagógico uma conexão que vai

muito além do próprio agir, isto é, muito além do simples fazer. Nas palavras de Figal (2007), sem essa dinâmica *o fazer se transforma em um gesto vazio*, um gesto que interioriza no fazer o seu próprio fim e que, assim, deixa o diálogo, bem como as possibilidades de que a interpretação possa se dar de outra maneira, à mercê da repetição inquestionável do conteúdo e seus enunciados. São essas ocasiões, essas cenas pedagógicas, que, a meu ver, ilustram a importância que a abertura para as tensões e contradições presentes no processo interpretativo tem, na educação. E é justamente a estrutura desta abertura que caracteriza a essencialidade do perguntar. E o perguntar, para Gadamer (1997), significa *o colocar em aberto* a questionabilidade do perguntado. O conhecimento sobre *algo* pressupõe, portanto, sempre uma passagem pela abertura da pergunta, o que exige do gesto pedagógico uma abertura para além do fazer. Assim, aquele que quer compreender *algo* pode, e talvez deva, começar por conduzir este querer através de uma pergunta. Do que se conclui que, para toda a tentativa de conhecer *algo*, ao menos como nos ensina Gadamer (1997), *a pergunta toma a dianteira*. É dessa relação hermenêutica que tratarei mais detidamente a partir de agora.

2.5 O educar como um acontecimento de linguagem motivado no horizonte hermenêutico do perguntar e do responder

A negatividade da pergunta, de que havia comentado rapidamente na seção anterior, consumada na ideia do *saber que não se sabe*, a famosa *docta ignorantia* exposta por Nicolau de Cusa (1401-1464), é fundamental para toda pergunta que tenha a motivação de querer saber, que tenha um sentido. Desta forma, aquilo que é interrogado precisa estar suspenso no sentido da pergunta, portanto, suspenso e aberto em sua questionabilidade. Assim, à medida que a pergunta alcança essa suspensão é que então ela produz uma abertura para um horizonte de entendimento. Se a pergunta não mobiliza tal abertura, se ela não chega realmente ao aberto, podemos dizer que *esta não é uma boa pergunta*. E não porque seja uma pergunta *boba*, mas porque fecha o horizonte na direção do qual a resposta poderia buscar sua adequação. Neste sentido, “[...] uma pergunta sem horizonte acaba no vazio” (GADAMER, 1997, p. 536). Por outro lado, não podemos dizer que a pergunta que não se coloca no aberto é uma falsa pergunta, pois sempre há nela uma pergunta, uma intenção de abertura, no sentido em que o perguntar se coloca. Em educação, isso é muito importante, pois nos coloca em uma posição de humildade perante aquelas perguntas que, muitas vezes, são colocadas pelos alunos em um horizonte

aparentemente fechado de sua questionabilidade. Reconhecer a possibilidade de que tais perguntas possam constituir uma situação hermenêutica é justamente o que caracteriza a primazia hermenêutica da pergunta no processo do conhecer. Reconhecer a pergunta como uma possibilidade de abertura diante da fixação da resposta, significa reconhecer nela a possibilidade de “[...] deixar a descoberto a questionabilidade do que se pergunta” (HERMANN, 2002, p. 57). Por isso, é tarefa do professor tomar seu horizonte de sentido e colocá-la em suspenso no horizonte do perguntado. À medida que se consegue realizar essa suspensão, dá-se um passo decisivo na direção de possíveis respostas e de um horizonte de novas perguntas. É nisso que, para Gadamer (1997), está estribada a essencial relação entre pergunta e saber, uma vez que, segundo o entendimento do filósofo, a essência do saber não consiste em apenas apontar corretamente o que se sabe, mas excluir o incorreto a um só tempo, e pela mesma razão.

Nesses termos, “[...] só se chega a saber a coisa mesma quando se resolvem as instâncias contrárias e quando a vista perpassa os contra-argumentos na sua incorrectura” (GADAMER, 1997, p. 537). Temos, nessa noção, o esteio para uma forma (de conhecer e) de diálogo que não só permite educando e educador colocarem em fusão suas posições argumentativas, como também os permite alargar o horizonte de sentido em que seus argumentos estão localizados. Como podemos observar essa forma de conhecer por meio do diálogo não está pautada por uma disputa³³. Trata-se, ao contrário, de uma forma de diálogo que estabelece uma relação interior entre perguntas e respostas ou, como definiu Gadamer, entre ciência e dialética³⁴. Contudo, mesmo havendo uma relação, sempre há

³³ Quem nunca se deparou com alguém que sempre se opõe a suas argumentações? Bem. Aprender por oposição é um exercício fecundo, mas apenas quando se tem a intenção de alcançar um horizonte de entendimento ou, de atingir os termos do que se está a discutir. Aquele que sempre entra em um diálogo com a intenção de ganhar na argumentação é derrotado antecipadamente por sua própria veleidade. Aquele que sempre se opõe pelos dois lados do argumento, com a intenção de tornar o outro mais fraco, é aquele que não consegue alcançar a potência e nem sustentar a força das razões que pretender afirmar. A beleza do diálogo, a essência dialógica do conversar, não está em enfraquecer o argumento do outro, mas, tal como vimos nos diálogos de Sócrates, e que nos foram conservados por Platão em *A república*, em encontrar seu ponto forte para dar perspectiva à conversa. Quando não sabe que dialogar é também ouvir e que ouvir significa buscar suspender-se no horizonte do que o outro diz, e não apenas colocar-se diante dele, então se é incapaz de andar junto na direção de um consenso mínimo. Aliás, este nem sequer tem esta pretensão, senão que o tremendo equívoco de querer provar a superioridade de seus argumentos. Portanto, o diálogo presidido por uma intenção de disputa já nasce morto, está sempre fadado ao fracasso, é estéril e imóvel, porque não nos leva a lugar algum. Assim, quando ao final de uma conversa um dos interlocutores se declara vencedor é porque o diálogo malogrou em meio à prepotência estropiada daquele que *focila* como um porco no lamaçal de sua vaidade, daquele que por isso não foi capaz de conduzir o diálogo para o aberto de sua questionabilidade. Para este, o que importa é *dar a última palavra*. “O verdadeiro diálogo, portanto, não tem por objetivo derrotar uma pessoa, mas deixar o tema vir à luz” (HERMANN, 2002, p. 58).

³⁴ Ainda que possa parecer um tanto óbvio, ao menos aos que se encontram minimamente familiarizados com a matéria, vale observar que, na esteira do pensamento hermenêutico que vem de Heidegger e que

uma primazia da pergunta sobre a resposta, pois fazer perguntas, diz Hermann (2002), é condição fundamental para se conhecer.

A pergunta cria a abertura que nos dá acesso ao saber. No entanto, ainda que a pergunta esteja na essência do saber, não há, como disse Gadamer, um método que nos ensine a perguntar ou a ver o que é questionável. A pergunta depende sempre de uma tomada de consciência do que não se sabe. Essa tomada de consciência é o dar-se conta dos pressupostos de uma interrogação que é sempre, e em primeiro lugar, um interrogar-se. Assim, pressupor uma interrogação é já um perguntar-se, só que atingido pela limitação de um querer saber que ainda não é, pois a dúvida sobre esses pressupostos deixam a pergunta aberta, o que evita que o horizonte da pergunta se feche na resposta que ela espera receber.

Portanto, “[...] é próprio da formulação da pergunta essa dualidade entre abertura e limitação” (HERMANN, 2002, p. 58). E mesmo diante dessa limitação é indispensável, para a experiência dialética do perguntar e do responder, que a pergunta seja mantida em sua orientação aberta, pois como afirma Hermann (2002), a verdadeira interrogação pressupõe essa abertura e, por consequência, o desconhecimento da resposta. Isso não revela apenas a importância da pergunta no processo pedagógico, mas também a importância do perguntar como um gesto (talvez) mais difícil que o responder. Muitas vezes, o processo pedagógico se volta para a resposta de tal maneira que acaba esquecendo-se da pergunta que lhe deu abertura. Ocorre que, assim, o processo se fecha na resposta e elimina o horizonte da pergunta, o que resulta na eliminação dos discursos, da diferença e do próprio diálogo que aí tem sua orientação. Por isso, reconhecer a importância do perguntar significa reconhecer que o conhecimento já está presente na própria estrutura ontológica da pergunta, cujo movimento desvela uma abertura sem a qual não há o conhecer.

E esse desvelamento não é o desvelamento da coisa ela mesma, da verdade da coisa, por assim dizer, mas sim, o desvelamento do processo educativo como um processo hermenêutico que arrasta as dinâmicas do conhecer para o aberto de suas possibilidades, ultrapassando, assim, os aspectos objetivos e puramente metodológicos do conhecimento. O desvelamento tem então o sentido do desvelamento de uma abertura para o que até então estava indisponível e que, como tal, se mostrava como algo velado e ausente e que somente agora pode ser tomado como possibilidade. Por isso, a dinâmica dialética que há

passa por Gadamer, a *dialética* é tomada numa perspectiva diferente daquela que vem de Marx por meio do materialismo histórico.

no processo hermenêutico do perguntar e do responder se mostra fundamental ao próprio processo de compreensão, pois uma vez que essa dinâmica não segue a lógica da objetividade, a pergunta se desprende de uma utilidade retórica e se mostra como possibilidade de encontro com aquilo que sabemos e podemos saber, através de uma abertura que sempre pode uma vez mais ser desvelada. Assim, tal como nos ensinam Almeida, Flickinger e Rohden (2000), não perguntamos para confirmar o que já sabemos, mas para expormos junto ao outro e a nós mesmos nossos horizontes interpretativos. “O compreender exige, por isso, em primeiro lugar, o aprendizado de como perguntar, a saber, de como preservar, na pergunta, a alteridade, isto é, o outro na sua diferença, dentro do próprio horizonte do encontro” (ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, 2000, p. 59).

Nesse sentido, a compreensão de uma matéria ou o aprendizado de uma lição só se realizam quando há a compreensão da pergunta que está colocada no horizonte interpretativo dos interlocutores. O interpretado, que pode ser um texto, é, então, posto pelo interlocutor, sob um horizonte (um contexto) de entendimento cuja baliza é a própria pergunta. O rumo da compreensão que daí decorre depende, pois, da pergunta que determina o compreender. Por isso, diz Hermann (2002), o primeiro passo diante de um texto é compreender o horizonte da pergunta que o orienta. No entanto, esse horizonte nunca é um horizonte estático, pois não há como reconstituir as condições de sua produção. O horizonte do texto sempre está fundido ao horizonte do intérprete, num encontro que, para Palmer (1996), se transforma num momento de revelação ontológica. E isso ocorre porque, nessa experiência hermenêutica, há uma abertura das possibilidades de sentido, o que mostra que a pergunta alcançou a tradição na qual se encontra o intérprete. Em educação, essa dinâmica ganha toda importância diante do processo do conhecer, pois além desse movimento maiêutico provocar o encontro entre diferentes horizontes interpretativos, ele traz consigo a linguagem como base de validação argumentativa. Assim, toda produção de sentido se dá por meio da linguagem, por meio de uma produção discursiva que, ao preservar a alteridade dos interlocutores, dispensa o caráter locativo da verdade.

Pensar uma atitude hermenêutica pautada nesses pressupostos requer mais que simplesmente reconhecer as condições que determinam as dinâmicas da interpretação. Requer, isso sim, reconhecer como tais dinâmicas operam e são operadas no processo do conhecer, o que igualmente requer o reconhecimento de que o conhecer corresponde a um movimento que se desvela num processo determinado pelas condições da linguagem e não por um sujeito ativo. Nesse sentido, uma atitude hermenêutica deve fazer frente aos

aspectos normativos da linguagem para evitar que as dinâmicas da interpretação sejam tomadas como mecanismos da consciência e que, assim, o desvelamento do conhecer seja destituído de sua historicidade. Nota-se, aqui, que o desvelamento não adere a um sentido transcendental, mas a um sentido contingente que deriva de sua inserção histórica. Por isso, não se fala de um desvelamento com um fim em si mesmo, mas de um desvelamento que acompanha sucessivamente o ritmo dialético do perguntar e do responder.

Portanto, o desvelamento do conhecer está sempre acompanhado de um velar que imediatamente toma a frente do processo. Para Berticelli (2004), isso ocorre porque toda pergunta tem um segredo que pode ser *desvelado* no responder, mas igualmente, toda resposta contém um novo segredo que se *desvela* em um novo perguntar. Por isso há sempre um velar e um desvelar que acompanham o movimento hermenêutico do perguntar e do responder, que é sempre um interpretar. Assim, dirá Berticelli (2004), que “[...] a *clareira do ser* em que a educação como um processo contingente se revela é o mostrar-se e o esconder-se na pergunta e na resposta” (p. 305, grifos do autor).

A adequação dessa tarefa hermenêutica dispensa dúvida na medida em que lança sobre o educar um movimento sempre destinado a desaparecer. É esse desaparecer que garante à curiosidade a admiração que nos provoca a procura. O resultado disso é a apropriação, uma dinâmica cujo resultado é o aprendido. O aprendido, na forma hermenêutica da apropriação não é, para o caso específico da educação, o ponto de chegada, mas um ponto de passagem em que o saber toma fôlego para um novo perguntar. Segundo esse entendimento, aprender nunca é aprender por inteiro, sempre há *o a ser conhecido* que se nos mostra na pergunta que o conhecer determina. Aquele que aprende é aquele que mantém suas perguntas sempre em um horizonte aberto. Para Gadamer (1997), a beleza do perguntar está justamente na arte de continuar perguntando. É no *continuum* do perguntar que também se produz o conversar. Nesse *ir experimentando*, que Gadamer (1997) utiliza para definir a arte de perguntar, a conversação vai colocando em suspensão o tema em torno do qual se orientam os interlocutores. Assim, aquele que sabe perguntar, que sabe manter suas perguntas no horizonte aberto de sua questionabilidade, também saberá proteger-se da ditadura das ideias.

No entanto, Gadamer nos adverte de que esse movimento dialético não consiste em buscar o ponto frágil do argumento do outro, mas sua potência. A grande questão é, evidentemente, que o *ir experimentando* pela conversação, pelo diálogo motivado na pergunta, não é a busca por uma superioridade argumentativa dos interlocutores, mas o que caracteriza este experimentar é, em sentido gadameriano, o olhar junto para o âmbito

de uma perspectiva. Ainda que uma atitude hermenêutica não nos leve a nada definitivo, Hermann (2002) nos mostra que este movimento dialético do conversar nos possibilita condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível, concedendo, assim, para os interlocutores, a oportunidade de pôr em consideração suas posições em uma espécie de abertura hermenêutica, pela qual passa algo que vem a nosso encontro. Em educação, essa abertura hermenêutica pode ser entendida como a abertura que o conhecimento estabelece à tradição e às dinâmicas da vida, o que implica a consciência da história efetual. E, aqui, é importante ressaltar que “A expressão ‘consciência da história efetual, traduz o termo alemão *wirkungsgeschichtliches Bewusstsein* e pode ser entendida como consciência que tem efetividade histórica” (HERMANN, 2002, p. 53-54, grifo da autora) e que é, portanto, uma consciência sobre a qual a história opera constantemente.

Assim, a introdução do conceito de consciência no contexto de uma abordagem hermenêutica não deve, segundo Hermann, ser confundida com o uso que lhe é feito no contexto em que ele é introduzido para descrever a estrutura da reflexividade e sua lei de imanência, tal como ocorre no registro hegeliano, onde opera a mediação absoluta entre história e verdade e se eleva a uma consciência infinita sobre *si mesma*. A consciência, nos termos aqui propostos, é uma consciência permeável historicamente, uma consciência que reconhece os limites e a finitude da reflexão, assim, o caráter histórico da verdade diante da onipotência metafísica. Portanto, afirma Hermann, a dialética que, nesse contexto, deve nos interessar é a da própria experiência (*Erfahrung*), cujo conceito subjaz à reflexão da consciência da história efetual.

Portanto, buscar a instauração de sentido em educação é buscar a realização de uma experiência histórica que se caracteriza pela dinâmica da conversação que está presente em todas as circunstâncias da vida. E essa dinâmica, ao que entendo, deve caracterizar-se pelo movimento do *ir junto* na direção do entendimento, seja sobre o que se pode ou sobre o que não se pode concordar. No conversar há um dialogar que se dá na gratuidade, um mostrar-se aberto ao outro que é, a um só tempo, abrir-se para si mesmo. Contudo, esse movimento de abertura não ocorre sem que haja o reconhecimento de nossos próprios limites, o que implica no reconhecimento de que a própria experiência educativa enquanto experiência humana se realiza como uma experiência da finitude. Por isso, “A abertura ao outro implica fazer valer algo que o outro tem a dizer, superando todo dogmatismo” (HERMANN, 2002, p. 57). Portanto, “Na experiência hermenêutica, isso significa reconhecer as pretensões da tradição contra a certeza metodológica” (Ibid.,

p. 57), o que leva os sujeitos da educação a perderem a soberania no processo compreensivo, de modo que o processo do conhecer enquanto um processo de compressão se torna uma experiência humana de conversação onde os interlocutores fazem parte do que produzem.

Assim, diz Berticelli (2004), o ato educativo como um ato de linguagem só alcança sua efetividade quando traz para o conversar a intenção do consenso mínimo, que nada mais é do que a busca de sentido para o que está em jogo neste processo. E não se trata de uma busca de sentido aplicada à consciência, mas sim à história, portanto, uma busca no interior da qual a verdade aparece como abertura de sentido e não como a última parada da compreensão. O sentido da educação não emerge de uma abstração ou da pura subjetividade, tal como afirma Hermann (2002), tanto menos ele encontra sua produtividade no enredamento técnico do procedimento metodológico mas, como diz a autora, da entrega à experiência educativa desde o que ela tem de imprevisível.

Trata-se, aqui, do sentido de uma educação inscrita na lógica do acontecimento, que não é, como diz Hermann, captável pela lógica do conceito. Com isso, a polaridade epistêmica do sujeito-objeto é rompida pela relação argumentativo-dialógica que aí é travada. No processo do conhecer é impossível pensar que educando e educador estejam fora dessa realidade compósita, ou que façam parte de mundos diferentes, pois no educar, o professor ocupa, ao mesmo tempo, o mundo objetivo da matéria que ensina e o mundo social vivido com seus alunos. Nesse sentido, o conhecer sempre se dá a partir dos horizontes daqueles que conhecem. E se o processo do conhecer é um processo coletivo, no sentido de que ele se dá como um processo de interação comunicativa, não há conhecer quando não há o compartilhamento dos horizontes. E por mais que aquela velha e já carcomida ideia de objetivação do processo educativo que põe sujeito de um lado e objeto de outro, ainda esteja presente, o professor vai sempre se deparar com uma força auto-organizativa que chega ao aluno sempre que lhe é dada a tarefa de interpretar algo objetivo. E essa força não é uma força auto-instituída, mas uma força produzida pela estrutura pré-compreensiva que atua pelas costas da objetividade e que leva o aluno a uma interpretação, às vezes, inesperada. Entender isso como um problema implica em não reconhecer a historicidade que nos constitui e, desde já, atribuir o aspecto inesperado da interpretação a um problema metodológico, ignorando, assim, que “O mundo se torna legível pela interpretação que damos aos sinais” já que “[...] não há uma essência a penetrar e, portanto, não há um método decisivo para chegar à verdade” (HERMANN, 2002, p. 87), tanto menos em educação, onde é desejável, ao menos como entendo neste

estudo, que o processo do conhecer vá além do conhecimento como descrição objetiva e se entregue ao compartilhamento dos horizontes.

Com essa abertura hermenêutica, as nossas tentativas de apresentar para nossos alunos um mundo objetivo, desligado do mundo social/vivido, um mundo firmemente assente na visão da ciência, desvanece, assim como as nuvens se desvanecem no céu. O que é apresentado na forma de conhecimento objetivo para o aluno passa imediatamente pela moenda interpretativa e se converter em coisa própria. E isso acontece sem que se tenha uma interpretação manifesta. Nesse caso, um simples gesto, olhar ou expressão pode significar a realização da compreensão, isto é, não uma compreensão puramente linguística, mas pressuposta na linguisticidade³⁵. Com Gadamer (1997), podemos compreender que isso ocorre porque a compreensão e a interpretação estão sempre subordinadas à tradição linguística ou, porque o compreender e o interpretar estão abrigados na própria linguisticidade do conhecer que, como vimos anteriormente, nunca é um conhecer inteiramente.

O caráter abrangente da linguagem mostra que nem sempre a compreensão se dá de modo manifesto, puramente linguístico, literal, porque, para que se possa compreender o dito, o conhecimento objetivo de que vinha falando, há que se compreender também o não dito, o que se quis dizer. Para Flickinger (2014), a grande questão que esta noção gadameriana apresenta é, portanto, como compreender este *algo de não dito que fica quando se diz algo*. A meu ver, não há uma receita pedagógica que nos leve a essa compreensão, parece-me que o movimento dialético do perguntar e do responder nos aproxima bastante daqueles sentidos que estão por trás do dito ou para além dos sentidos que nele se mostram. Isto porque o diálogo que se mostra no jogo entre perguntas e respostas vai corroendo as camadas de sentido presentes no que se disse, permitindo-nos, assim, desfazer as incongruências que minam o entendimento que nos impede ver por entre as palavras.

No entanto, esse é um processo que não se esvazia *ipsis litteris*, como se em um dado momento do diálogo tudo viesse à luz. Ao contrário, na mesma medida em que se

³⁵ Para muitas áreas do conhecimento isto é quase uma profissão de fé. A noção de que aprendemos apenas por meio da abstração racional do conceito *no intelecto*, é predominante. A ideia de que a experiência estética é também uma possibilidade de aprender/conhecer tão importante quanto que as demais, ainda resiste a uma compreensão mais ilibada. A subordinação do corpo, da cultura corporal de movimento ao aprendizado que se dá pelo intelecto é flagrante. Pensar o processo educativo pelo horizonte da linguagem é um esforço necessário para que possamos reconsiderar nosso olhar sobre o papel do movimento, da literatura, da arte, da música e de tantas outras manifestações e expressões estéticas presentes no processo educativo.

vai ganhando o terreno da compreensão, se vai complexificando o avançar dos interlocutores. A impressão que essa experiência nos oferece é a de que *a compreensão mesma* sobre o que de não dito ficou no que se disse, atua como um horizonte que se afasta quanto mais dele pensamos estar nos aproximando.

E nisso não há nada de muito arcano que qualquer um que tenha se aventurado a percorrer o caminho da compreensão não possa entender. A própria experiência de uma viagem pode ser tomada como exemplo desse afastamento. Quanto mais nos movemos em busca do destino, mas o horizonte se afasta e mais avançamos em sua abertura. A experiência da caminhada ao longo de uma pesquisa ilustra em cada caminhante este fenômeno. Quanto mais se avança, mais se abrem os braços da parábola.

No diálogo, porém, uma qualidade nova aparece, pois à medida que o horizonte vai se abrindo em meio à prosa, perdidos que estamos em meio a ela, somos levados pela linguagem a assumir caminhos que não faziam parte de nossas intenções iniciais. Quem nunca, ao final de uma aula ou de um bate-papo, como se diz, ouviu a expressão: *A conversa tomou outro rumo*. A sensação de se ter perdido na conversa em torno do que se visa compreender, é imediata. No entanto, esse movimento produzido pelo diálogo não manifesta uma imperfeição em nossa capacidade de expressar claramente o que se quer dizer quando se está dialogando. Trata-se, isto sim, de uma manifestação própria ao que está em jogo no diálogo. Ou seja, aquilo que num diálogo se converte em coisa dita ganha vida própria na saga do dizer, o que nos mostra que o diálogo não é dirigido puramente pelas intenções do sujeito, mas pelo próprio enredamento dos discursos que se articulam na linguagem.

E, segundo Berticelli (2004), a linguagem é justamente esse espaço normativo e compartilhado em que o diálogo, a convivência, as convenções e os acordos, bem como os conceitos e as práticas humanas recebem sua validação. Não há normatividade nem mesmo na ética, quando não há o compartilhar, mercê do que os discursos se tornam normativos, pois discurso algum é normativo *em si*. Processos discursivos se desenvolvem dentro de uma conformidade interna que se articula linguisticamente. Não há um imperativo que determina o caráter normativo da linguagem, senão a contingência e a historicidade da experiência humana. Tal como nos ensina Berticelli (2004), “[...] essa normatividade, portanto, é situada na finitude, na contingência da ação” (p. 163). Assim, a normatividade que se produz no/pelo discurso ocupa o mesmo espaço da linguagem, pois a finitude e a contingência da ação discursiva acontecem *em* linguagem, ou seja, no espaço aberto da criação que se dá na constante tensão homem-mundo. Dessa forma, diz

Hermann (2002, p. 62), “Ela não é só um recurso a mais entre outros, mas toda nossa orientação no mundo está estruturada linguisticamente”. A educação é justamente aquele processo que, segundo Berticelli (2004, p. 168, grifos do autor), “[...] se interpõe nesta *contenda ôntica* em que, na forma discursiva desfaz as tensões, num processo aberto e sempre sujeito à novidade, à invenção, à descoberta que nunca termina”.

Para o mesmo autor, a efetividade do educar só aparece na linguagem, “[...] no pensamento-linguagem que é sua acessibilidade” (Ibid., p. 83). A linguagem, por sua vez, é o acesso para o que se encontra no âmbito do pensável. Ela nos vincula ao mundo e nos dá acesso à compreensão. Isso, segundo Hermann (2002), representa a realização da consciência histórica e é o que, para Gadamer, faz da linguagem a marca da finitude humana. É neste sentido que, segundo Hermann (2002, p. 62), “[...] a hermenêutica não se compreende como uma ontologia fundamental”, já que “seu caráter ontológico deriva da dimensão histórica e finita da compreensão” que se converte em linguagem.

Assim, podemos dizer que é sob a normatividade da linguagem que se desenvolvem as discursividades que orientam o processo educativo e não, como em geral se costuma entender, sob uma atividade puramente cerebrina de sucessivas racionalizações. Como explica Berticelli (2004), “[...] é na *linguagem em uso* que se produz a normatividade do discurso e é aqui que devemos buscar a possibilidade efetiva do educar” (p. 158, grifos do autor).

E se por bem decidirmos acolher essa possibilidade, uma possibilidade pautada em uma concepção ontolinguística da educação, certamente nos afastaremos de uma positividade normativa, tal como a concebeu Descartes em relação ao *cogito*, e do princípio ético formulado por Kant sob a pretensão de universalidade. Pensar a educação a partir desse afastamento a modelos fundacionalistas significa pensar processos históricos em que mundo, linguagem e sentido se configuram em uma relação indissociável. Significa tomá-la não como um simples sistema, mas como um espaço hermenêutico de interação comunicativa onde o pensar, o compreender e o interpretar imperam como processos finitos e históricos. Reconhecer a educação como um espaço hermenêutico significa reconhecê-la como um espaço em que os homens e as coisas compartilham o mundo *em* linguagem e tempo. É, pois, no interior desse horizonte de pensamento que o próximo capítulo oferece uma possibilidade de si.

3 PENSAR, COMPREENDER E INTERPRETAR: A EDUCAÇÃO COMO UM ESPAÇO HERMENÊUTICO DE INTERAÇÃO COMUNICATIVA

Um dos elementos essenciais à edificação do pensamento hermenêutico constrói-se a partir da circularidade presente na realização de toda a atividade compreensiva. Entender como se relacionam o literal manifesto e o sentido latente dentro de uma atividade compreensiva constitui um dos principais desafios da interpretação hermenêutica. Tendo em vista essa caracterização, o presente capítulo propôs analisar os diferentes momentos que estruturam esse processo hermenêutico, buscando, assim, tematizar, em referência ao capítulo anterior, como, a partir dessa estruturação, a atividade compreensiva se realiza no processo do conhecer e como, em sua realização, ela constitui um movimento que leva a educação a assumir a condição de um espaço hermenêutico de interação comunicativa. Com isso, tenho em vista dar continuidade ao processo de pavimentação do caminho pelo qual venho buscando a possibilidade de *fundamentar* o conceito que se encontra à base deste estudo, qual seja, o conceito de *atitude hermenêutica* como uma possível via de realização de uma prática educacional que se pretenda orientar e assumir-se desde uma concepção ontolinguística da educação. Longe, porém, de tentar encontrar uma fundamentação lógica para tal possibilidade, busco suas condições de sustentação na própria estrutura interpretativa que compõe a realização hermenêutica de todo o processo de minha argumentação. Fica, pois, excluído um modo de argumentação externo a suas próprias condições de produção ou, se quisermos, ligado à transcendentalidade metafísica de fundamentos que se furtem à contingência dos argumentos que se traduzem da nossa interação comunicativa com o mundo e, neste caso, com a educação e seus processos. Nisto reside também a efetiva possibilidade de um agir pedagógico que busque dar trânsito à interação comunicativa, processo normativo que se produz entre educando e educador sempre que um espaço hermenêutico lhes é aberto e sempre que uma possibilidade de relação lhes constitui mútua possibilidade do ser e do deixar ser na livre dimensão do agir. A primeira seção é um caminho preparatório para isso, à medida que analisa as dinâmicas que estruturam a realização deste processo que se esboça no conceito de uma *atitude hermenêutica*.

3.1 A composição estrutural da interpretação e sua realização hermenêutica

Sabemos que a ação pedagógica mobiliza e é mobilizada por um conjunto mais ou menos articulado de conhecimentos e informações que, de uma maneira geral, constituem aquilo que podemos chamar de razão educativa. Em seu conjunto, os elementos que constituem esta razão educativa provêm, ora daquilo que a ciência pode constatar ao longo do tempo, ora daquilo que, por razões muitas vezes indefinidas, o homem julga ser essencial repassar aos que buscam na educação uma possibilidade de conhecer o mundo. Tanto as escolas de educação básica quanto as de educação superior tratam do cotidiano por meio de uma razão educativa que, em sua base, se constitui como razão científica. A educação é, assim, o discurso da racionalidade da razão científica. A razão educativa se reconhece, hoje, nesta estreita limitação: ensinar o discurso científico. Desenvolvê-la à margem do não-científico é o desafio que a educação tem quando pretende colocar os homens no horizonte da ciência³⁶. Sabemos, porém, que a vida vai muito além da calculabilidade da ciência. O não-científico ou o pré-científico constituem o limiar da atividade pedagógica. E ainda que este limiar se subtraia à materialidade do dever-ser pedagógico, ele não se ausenta do processo. A razão educativa nunca pode se livrar da presença situacional do ser. Todo o dever-ser da educação se vê, então, condicionado pelo poder-ser da presença de modo que toda a razão educativa é sempre razão interpretada na abertura histórica da clareira do ser.

Dito isso, a questão que se apresenta não é saber, discutir ou fazer ver o caráter daquilo que compõe esta razão, muito embora uma discussão desta ordem seja de todo desejável mas, sim, pensar como ela se comporta em meio à composição estrutural da interpretação daqueles que estão entregues a este processo de socialização dirigida. Nos interessa, assim, pensar a sua estrutura e não o seu conteúdo, muito embora saibamos que estrutura e conteúdo estão conjugados na racionalidade do ato pedagógico. Trata-se, porém, de pensar como esta razão educativa se articula e é articulada no processo do conhecer enquanto um processo de compreensão motivado no horizonte hermenêutico do interpretar pedagógico.

Para isso, parto do entendimento de que a razão educativa se articula linguisticamente na presença do ser. E por mais diversas que essas razões possam ser,

³⁶ Sabemos que hoje, especialmente no Brasil, este não é um desafio apenas educacional, mas também, e talvez principalmente, político, uma vez que estamos assistindo aos avanços do irracionalismo e dos efeitos estruturais que ele vem deixando, ou tem tentado deixar, nas políticas públicas e nas diretrizes orçamentárias da ciência brasileira que vê suas instituições à mercê de boicotes sem precedentes justamente em um momento que a própria ciência vem se mostrando como a melhor saída para a crise humanitária que se abate sobre nós.

diversidade que provém da unidade dimensional de cada ciência, o acesso a cada uma é orientado pela normatividade da linguagem e não pelas regras que cada ciência impõe para a compreensão de seu objeto. Sem a acessibilidade proveniente da linguagem, acredito, em acordo com Berticelli (2004), que razão nenhuma alcançaria sua instauração pedagógica apenas por força da condução metodológica. É por meio da interação comunicativa, isto é, por meio de uma acessibilidade linguisticamente articulada que a razão educativa encontra a possibilidade para deixar que *algo* se mostre e apareça como possibilidade no processo do conhecer. Contudo, o *algo* que aí se encontra liberado pela linguagem só se torna uma possibilidade porque *se dá* como uma apresentação interpretativa que aparece e se mostra no próprio processo do conhecer. Isso, no sentido de que algo se dá, algo aparece como compreensão. O Sol é algo que *se dá* para o conhecer da manhã. Que o Sol apareça para o conhecer da manhã é, no entanto, uma apresentação que fazemos ao interpretá-lo como possibilidade para tal. Ele vem ao nosso encontro e, desde uma elaboração das possibilidades que ele disponibiliza, nós o compreendemos desta ou daquela maneira como Sol. Nós, por assim dizer, interpretamos o mundo em sua abertura. Na elaboração interpretativa de suas possibilidades, nós o compreendemos. No projetar-se do compreender, o Sol se abre em uma possibilidade correspondente ao modo de ser de um ente compreendido. Em sentido heideggeriano, podemos dizer que o ente, a coisa Sol, é projetado para o mundo, isto é, para um horizonte intramundano de significância que se consolida como ser-no-mundo. Que a presença do Sol traga o conhecer da manhã é um fato significativo projetado pelas possibilidades do compreender e elaborado pelo interpretar. Neste movimento, o Sol se mostra dotado de sentido para nós, porém o que compreendemos não é o sentido do Sol. O que compreendemos é o Sol desde um modo de ser que nos permite significar a manhã como um período do dia determinado por sua presença. Ele é uma *apresentação interpretativa* que aparece como possibilidade de significarmos o amanhecer e, como tal, diferenciá-lo do anoitecer, momento em que o modo de ser do Sol constitui um novo fato significativo, que é a *apresentação* da noite. Nota-se, diante deste singelo exemplo, que sem uma interpretação apresentadora não é possível *algo* vir à tona como possibilidade ao conhecer. O aparecimento que traz o sentido de algo à instauração pedagógica provém de um *gesto interpretativo* que se realiza hermeneuticamente *na* linguagem. Conhecer é sempre uma realização hermenêutica que acha a sustentação de sua possibilidade na linguagem. Assim, o conhecer que se realiza no interpretar depende de um interpretar que se mostra, desde sempre, no compreender. No entanto, depende-se disso que, “[...] interpretar não

é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão” (HEIDEGGER, 2015a, p. 204).

Em meio a essas considerações, duas coisas entram em cena. A primeira é a precedência que o compreender imprime sobre os movimentos que a razão educativa exerce sobre seus atores. A segunda é a exposição que a compreensão faz de seu laço com a interpretação. Sem este laço e sem esta precedência não há conhecer algum. Assim, para melhor entender o movimento do conhecer que se apresenta no interpretar é preciso ir ao encontro do modo com que nele algo se realiza e se entrega à ação educativa. A questão, porém, que aí deve ser perseguida não é o conhecer ou o interpretar, mas sim o *apresentar* que emerge desse processo como a possibilidade de dar visibilidade ao conhecimento.

Desta forma, Figal (2007) nos ensina que o *apresentar* é um tornar visível. Por isso, apresentar é conhecimento, conhecimento apresentador que possibilita o compreender. Contudo, o fato de que a interpretação seja uma realização do intérprete, não impede que ela seja, ao mesmo tempo, apresentação e realização de *algo*, pois no apresentar o intérprete se mistura ao que nela aparece como realizado ou como caminho para que algo se realize. Imiscuída, portanto, na interpretação a apresentação tanto nos indica um caminho de realização quanto determina a direção e o modo com que nele podemos nos mover. Quando nos entregamos a este movimento, e uma leitura atenta e solitária nos dá ideia disso, já estamos entregues ao próprio ritmo do interpretar, de modo que o que aí se apresenta nos faz sentir levados pela própria realização do apresentar, que é conhecimento apresentador³⁷. Ao ler, por exemplo, não nos concentramos na formação das palavras, mas na expressão que o texto assume em seu conjunto. Nós lemos como se os sinais do texto nos fizessem seguir um caminho que vai se antecipando ao movimento da leitura. Esse caminho se abre para que a leitura possa seguir em frente de modo a tornar visível o conhecimento do texto a ser percorrido. Assim, quanto mais mergulhamos na leitura, mas facilmente avançamos no texto. E depois de termos avançado bastante, as frases vão se encaixando num movimento que lhes parece próprio e distante das intenções do leitor. É como se o texto fosse, aos poucos, fornecendo o caminho e o modo de nos movermos em sua direção. Com isso, diz Figal (2007, p. 100), nós tomamos pé do

³⁷ Se tomarmos essa noção para o contexto pedagógico perceberemos um deslocamento do interesse sobre o resultado que o aluno apresenta para um interesse que se volta ao próprio movimento do apresentar, o que resulta no fortalecimento da interpretação diante da demonstração. Com isso, minimiza-se uma ideia de educação voltada para o resultado e amplia-se o foco no processo formativo. Contudo, a proposição desse deslocamento não almeja o abandono do interesse pelo resultado, mas apenas uma mudança de ênfase no processo educativo, cuja implicação não resume-se à transformação da forma como o concebemos, mas atinge as dinâmicas que nos levam a obtê-lo.

movimento e, “Quando conseguimos fazer isto, encontramos o tempo e o ritmo da leitura. As coisas talvez se mostrem agora de um modo tal, que nos sentimos, por assim dizer, levados pela escrita”. Ainda segundo as palavras de Figal, nós nos sentimos e nos mostramos naquilo que se encontra presente e, por meio disso, junto ao que é dito. É como se estivéssemos em outro lugar, porém, distantes de nós mesmos. É como se, ao ler, ocupássemos o texto como um lugar de distanciamento, um lugar sobre o qual nos encontramos *afastados de nós e junto a um outro*, porém um lugar, diz Figal, em que junto a esse outro continuamos nós mesmos em função das possibilidades que levamos conosco e, por isso, sem nos comportar como um outro. Nós preservamos o outro no interpretar porque no afastamento também preservamos a diferença. Mesmo estando afastados de nós mesmos e junto a um outro, a interpretação sempre se dá em referência àquilo que somos. Assim, aquilo que o homem realiza se mostra como a realização do seu próprio modo de ser. Não pode o homem se desligar do mundo da vida e do sendo que constitui sua realidade histórica e sua temporalidade. Por isso é que o modo de ser-do-homem-aí-no-mundo é desde sempre um interpretar realizador. Daí que a interpretação que fazemos do mundo é sempre um movimento de realização mesma do ser. Não há, pois, o ser onde não há o interpretar, portanto, onde não há a realização do compreender. O interpretar realizador é o *apresentar* que torna visível o ser que pode ser compreendido.

Posto isso, é importante observar que as coisas não acontecem como se tudo fosse, desde sempre, interpretado e compreendido naturalmente pelo homem. A interpretação depende de um esforço hermenêutico. As coisas se dão de maneiras diversas e por motivações tanto mais específicas. A realização interpretativa da compreensão precisa ser motivada e sua inerência está longe de ser natural, porque o ser do homem, também o ser da educação, é um ser no tempo e por efeito daquilo que no tempo se lhe atravessa. Em educação, porém, o homem experimenta o tempo no transcurso da mediação pedagógica. No processo do conhecer, os professores medeiam o tempo e, ao fazê-lo, dão-lhe uma correspondência de sentido. E mesmo que a existência humana esteja entregue à finitude, na educação, o tempo se mostra mediado numa continuidade infinita de acontecimentos que motivam o processo interpretativo. O que, então, aí é finito é apenas a experiência que o homem-aluno realiza no transcurso do acontecimento pedagógico. E isto, porque o acontecimento não perdura, mas se realiza e se esvai no curso de sua própria duração.

No entanto, o papel da educação exige que o acontecimento seja sustentado na forma daquilo que aconteceu. Em linhas gerais, isto não gera maiores problemas, porém,

no que concerne ao campo específico da aprendizagem, isto acaba positivizando aquilo que, no curso de um acontecimento, não pode ser contabilizado. Neste sentido, tudo aquilo que aparece no acontecimento pedagógico como realização compreensiva, acaba encoberto pela vontade representadora da avaliação. Esta postura não representa um erro. Ela apenas demonstra um modo restrito de conceber as dinâmicas de aprendizado dentro do amplo e complexo fenômeno educativo.

Este modo positivo de ler as dinâmicas educacionais acaba por ignorar a composição conjuntural que reúne e articula paulatinamente as diferentes formas com que o aluno realiza seus aprendizados. Por conseguinte, aquilo que aí se encobre é o próprio sentido performativo que o acontecimento carrega como horizonte e expectativa. Visto desta maneira, o que aí se ignora não é apenas a expectativa daquilo que virá do acontecimento, mas o próprio horizonte do que nele ainda não foi compartilhado pelo interpretar apresentador do aluno. Assim, o ainda não descoberto se esvai como se nada houvesse para ser conhecido ou como se nada tivesse acontecido em conexão particular e paralela à matéria da aula. E mesmo que esta conexão seja operada singularmente, no eixo subjetivo da cada um, ela não se desliga da unidade da aula porque transita na abrangência e sob os efeitos de sua presença.

Entender este processo como um grande acontecimento articulado é fundamental para que a própria aula persiga com mais clareza seu horizonte de sentido. Tal entendimento, porém, não deve resultar num projeto de totalidade e nem suscitar uma leitura desta natureza, pois se a relação que o aluno trava com os conteúdos de uma matéria mantém uma ligação específica com a unidade da aula, não é porque existe uma força metafísica que os conduz, conjuntamente, à mesma razão, mas sim, porque a linguagem os reúne na saga de um dizer que aí emerge como interpretar. Esta reunião, portanto, é operada normativamente pela linguagem e não por uma vontade auto-instituída pelo sujeito.

E mesmo que cada aluno veja a aula de uma maneira particularmente subjetiva, a força reunidora da linguagem produz a comum sensação de que todos a tenham visto da mesma maneira. Assim, mesmo diante de uma pluralidade em perspectiva, a unidade da aula, que pode ser um conteúdo qualquer, ainda é o fio que conduz o deslocamento da interpretação na cena pedagógica. Isto também ocorre na experiência que fazemos com a leitura. Ao lermos um texto, nos deparamos com uma unidade da qual não podemos nos desfazer. Seguir esta unidade é fundamental, inclusive, para que possamos levar com mais clareza as posições que vamos assumindo ao longo do texto e para além dele.

Preservar sua unidade de sentido não é o que nos retém numa suposta totalidade, mas sim o que nos libera para seu acontecimento apropriativo. De forma análoga, não é possível colher de uma aula que perde de vista seu horizonte interpretativo. Também não o será de um texto se nos desfizemos desta unidade interpretativa, afinal, um texto, tal como nos ensina Figal (2007), só pode ser conhecido na interpretação. Entrementes, Figal nos alerta de que a interpretação tanto não é a aplicação de um saber que se adquire de forma independente a ela, quanto não é uma realização que se mostra tal como o saber. Isto, porque o saber não subsiste por si mesmo. Ele dependente de uma produção que se desdobra no conhecimento apresentador que constitui a própria interpretação.

Neste sentido, o saber só se sustenta na produção de *algo*. Isto mostra que um saber não pode ser liberado para uma apropriação sem esta sustentação produtiva. Contudo, isto não quer dizer que ele esteja imerso nesta produção. Aquilo que um saber é enquanto saber não está ligado diretamente àquilo que ele próprio realiza. É como se ele *vivesse* sob uma ordem que não é a sua. O saber e sua realização não se reúnem no que produzem. Eles se reúnem na interpretação que sustenta a produção de *algo*. Isso, a meu ver, evita que o saber seja consumido pela prática através de sua representação material. Justamente por isso é que o interpretar também pode ser concebido como uma apresentação, isto é, um espaço em que algo se torna visível e assim nos reúne para o gesto da produção pedagógica, sem que para isso seja portanto necessário uma representação objetiva do que entra em jogo nesta produção.

Diante deste pressuposto, passamos para o entendimento de que aquilo que um saber é só se efetiva materialmente no prosseguimento que a interpretação dá aos seus diferentes níveis de sentido. Sem esta manutenção interpretativa tanto não seria possível tal efetivação, quanto não nos seria possível produzir com ele uma experiência educacional. Este prosseguimento interpretativo não se dá, porém, sem perturbações. Quanto mais ele avança nos diferentes sentidos de um mesmo saber, mais distinto tal prosseguimento se torna. Desta forma, aquilo que vai se mostrando neste prosseguir vai, igualmente, se desprendendo da sua posição inicial e assumindo uma nova pregnância compreensiva.

A partir deste movimento hermenêutico, o saber também se mostra acessível de uma maneira diferente. Ele mostra formas possíveis de elaboração e reelaboração de suas possibilidades. Isto nos mostra que a interpretação não é uma simples fase ou um simples mecanismo que apenas garante o andamento da reflexão, mas sim parte constitutiva do acontecimento projetivo da compreensão. Segundo Heidegger, a interpretação se funda,

existencialmente, no compreender. Ela não é um mecanismo reflexivo do sujeito que interpreta. Por isso, “Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender” (HEIDEGGER, 2015a, p. 209). Assim, a interpretação faz valer aquilo que é, a cada vez, de um modo diferente. Por vezes, no que diz respeito a isto, a interpretação pode atuar, segundo a proposição de Figal (2007), em duas direções distintas, quais sejam elas, a *exegética* e a *indicação de sentido*.

Esta diferenciação proposta por Figal (2007) aponta para dois momentos que estão, respectivamente, representados pela explicitação e pela apresentação do sentido no interior da interpretação reflexiva. Senão muito raramente sozinhos, ambos se complementam e fornecem de forma mútua e preponderante à compreensão daquilo que a reflexão coloca em jogo no interpretar. A exegese (*Auslegung*) é a palavra que, segundo Figal (2007), indica e deve ser entendida no sentido da explicitação que com ela se tem em vista. Correspondendo ao termo *explicatio*, ela se filia ao verbo *plicare*, que, no latim, remete-nos ao movimento de *dobrar e desdobrar*. Com isto ela designa o movimento de explicitação que a interpretação realiza daquilo que nela se encontra em jogo. A interpretação, por sua vez, desdobra e expõe aquilo que ainda não estava disponível de maneira a possibilitar, inclusive, sua explicitação didática. Ao fazer isto, ela também pode sair de seu momento exegético e buscar uma indicação de sentido (*Deuten*) que, segundo este termo alemão, também representa o movimento de mostrar (*Zeigen*) apontando para algo (*Hinzeigen*).

São esses dois momentos que, na perspectiva aqui assumida, marcam a dinâmica da interpretação. Ora ela tende a uma explicitação exegético-argumentativa, ora ela tende a uma indicação de sentido onde os pares mostram coisas um para o outro sem que, muitas vezes, se deem conta disso. Nesta perspectiva, cada passo da interpretação exegética produz uma indicação de sentido. Para o caso de uma aula, esta co-pertinência é o que garante um mínimo de consonância entre os diferentes caminhos que a interpretação assume, dentro de um mesmo horizonte argumentativo. Portanto, se por um lado a exegese é o trabalho preparatório para a indicação de sentido, pelo outro, Figal nos mostra que a indicação de sentido também se encaminha para a exegese. Isto porque, segundo ele, a indicação de sentido não pode apenas operar uma denominação da unidade em torno da qual a interpretação se orienta. Isto a levaria ao abstrato, pois o que deve ocorrer, aí, é uma indicação de como a pluralidade interpretativa é consoante à unidade da aula. E mesmo que esta subordinação da interpretação à exegese e à indicação de sentido seja deveras problemática, o desnível que aí reside não impede que elas se complementem, já

que ambas realizam um movimento que não é por elas determinado, mas sim, pela própria linguagem.

Assim, se, por um lado, a interpretação está subordinada à exegese e à indicação de sentido, pelo outro, é também a própria interpretação que determina o movimento desta realização. Por efeito deste movimento, o que entra em questão, aqui, é a própria compreensão. E isto ocorre não porque a compreensão seja um efeito da interpretação, mas porque elas se co-pertencem na realização do pensamento. Por inúmeras vezes a compreensão apareceu, aqui, como uma palavra não esclarecida e tanto menos auto-evidenciada. Tudo o que consegui fazer com ela, até aqui, esteve sempre articulado a seu contexto de aparição. De certa maneira isto já nos mostra que ela possui um contexto próprio de clarificação, porém, isto não deixa suficientemente claro o que ele é enquanto tal. Por outro lado, mesmo que retornássemos na história em busca de uma definição, dificilmente conseguiríamos encontrar uma significação que, de forma precisa e delimitada, a tornasse compreensível por si mesma. Tanto quanto mais avançamos nesta direção, mais pressentimos ela possuir algo totalmente seu, já que na perspectiva aqui adotada, ela não é um produto, mas sim, um modo de ser.

E no que diz respeito à prática educacional, isto nos é, sob diferentes aspectos de extrema importância, pois se de alguma maneira a compreensão pode ser assumida como a realização de um modo de ser diante de *algo*, então, ela é um empenho que depende de uma conscientização para o não compreendido. Por isto, a compreensão é um empenho que se projeta na direção de algo por ela ainda não realizado. Um aluno só compreende efetivamente algo que ele antes não havia compreendido. O não compreendido, porém, não representa aquilo que, necessariamente, estava ou que está longe dele. Bem podemos não compreender aquilo que por muito tempo nos é familiar. Nem por isto podemos dizer, então, que esta é uma incapacidade para o compreender³⁸. Para Figal (2007), isto se deve ao fato de que a não-compreensão também pode estar ligada a algo que não nos dá a mínima ideia do que com ele podemos fazer. A partir daí, o autor disponibiliza um reforço à noção de que a compreensão é a conclusão triunfal de um empenho que se projetou na direção de algo.

³⁸ Às vezes, simplesmente, perdemos a capacidade de estranhamento diante das coisas que se acham contrapostas na vida cotidiana. E essa perda não representa um limite, mas sim os sinais de uma intoxicação que muitas vezes sofremos por uma intensa rotina de trabalho e pelas distrações contemporâneas que nos consomem e nos impedem de olhar atentamente para as coisas com as quais convivemos.

Neste sentido, é possível dizer, em acordo com Figal (2007), que a palavra compreensão tem a ver com sucesso, já que ao compreender algo alcançamos a condição de com ele fazer o que antes não tínhamos ideia de que era possível. Com isto, também surge uma distinção que, de início, nos é pouco óbvia e tanto menos importante. Trata-se da distinção entre o compreendido (que é o resultado de um empenho hermenêutico contínuo) e o compreensível por si mesmo (que é o auto-evidente). Portanto, o compreensível é aquilo que um dia foi compreendido e aos poucos foi exercitado a ponto de tornar-se familiar (por exemplo: a bola é redonda, o lápis é para escrever, o tênis é para calçar, a comida é para comer etc.). Contudo, à medida que os atores educacionais se apropriam de algo que julgam ter compreendido claramente, eles deixam o próprio compreendido à mercê do inquestionável. Fazendo isto, eles nada realizam em termos de compreensão, pois “[...] onde tudo é compreensível e, por isto, também auto-evidente, não precisamos mais compreender” (FIGAL, 2007, p. 116)³⁹. Desta forma, precisamos ter claro que é por meio de uma interpretação compreensiva que nos apropriamos do compreendido. Assim, as possibilidades que se projetam na direção de um compreender são, neste sentido, elaboradas pela interpretação. Na direção do que estamos desenvolvendo, Heidegger (2015a, p. 210) afirma que, “Toda interpretação, ademais, se move na estrutura prévia já caracterizada. Toda interpretação que se coloca no movimento de compreender já deve ter compreendido o que se quer interpretar”. Assim, “[...] a interpretação já sempre se movimenta no já compreendido e dele se deve alimentar” (Ibid., p. 210). Ao mesmo tempo que ela não é um dado previamente determinado, ela também não é desprovida de pressupostos. “A interpretação de algo como algo funda-se, essencialmente, numa posição prévia, visão prévia e concepção prévia” (Ibid., p. 211).

Dito isso, é já sempre na compreensão que o interpretar se move e é, pois, nas possibilidades que ela projeta que também ele se encerra. Por esta razão, projetar aquilo que precisa ser compreendido em maior ou menor medida dentro de uma aula ou dentro de uma escala curricular mais ampla é, certamente, um movimento que coloca em risco a própria função hermenêutica da interpretação que se dá na esfera pedagógica como acontecimento e realização do próprio modo de ser da educação. Isto, porém, não deve fornecer a ideia de que sejamos, então, favoráveis ao dismantelamento das estruturas curriculares. O currículo é um dispositivo fundamental tanto quanto a sistematização de uma aula. O que, porém, deve ser questionado é o fato desta gama programática de

³⁹ Um movimento contrário a este é o que busco ao pensar a educação como um espaço hermenêutico

conteúdos determinar o que dentro dele deve ser explorado e o que aí supostamente deve ser compreendido⁴⁰ (motivo pelo qual aluno e professor muitas vezes esquivam seus pontos de vista para evitar o conflito com a autoridade objetiva) sem levar em conta que, muito embora a compreensão sempre esteja provida de um pressuposto, ela não é um objeto pré-determinado, mas um modo de ser que se realiza como experiência do conhecer e não como objeto conceitual. Por isso a estrutura prévia da compreensão não pode ser confundida com a ideia pré-fundada de um conceito. A estrutura prévia diz respeito aos pressupostos que dão vazão a um processo compreensivo, mas não diz que tais pressupostos já determinam, de antemão, todas as possibilidades do compreender. Quando, ao longo de uma aula, projetamos um processo compreensivo e nesse processo determinamos o que nele deve ser compreendido, os pressupostos que aí nos movem também se tornam o destino para o qual regressamos. Com isso, nós objetivamos o que queremos, porém não deixamos que a interpretação elabore e leve adiante as possibilidades que se projetam neste processo compreensivo. Em outras palavras, não deixamos que a compreensão venha a ser porque também não deixamos que a interpretação elabore esta possibilidade. Nós confinamos o processo compreensivo nos pressupostos objetivos (o currículo, por exemplo) que compõe a razão educativa que orienta o agir pedagógico.

Não acredito, porém, que este confinamento da compreensão provenha apenas de um pressuposto objetivo de ordem curricular. Os limites que a isto se estabelece, de forma implícita ou explícita, também me parecem estar providos de uma forte carga moral, fruto da influência de conceitos cristãos sobre os limites até onde a educação deve ir, e de uma *nova* (?) espécie de positivização do pensamento, fruto da influência tecnicista e produtivista do grande capital sobre o que a educação deve fazer. Porquanto, muito embora seja um tema de grande valia, este é um problema que exige uma discussão que este trabalho não suporta mais que apenas marginalmente. Por vezes, a aparição desta discussão deixa tanto mais entreaberta a importância e a centralidade que uma discussão acerca do conceito de *compreensão* ganha em um cenário que, “Ao processo educativo vê-se assim prescrito o que, na verdade, deveria resultar como consequência de uma longa caminhada” (FLICKINGER, 2010, p. 90). O confinamento da compreensão diante das condições impostas institucionalmente (por uma arbitrariedade burocrática que não se dá apenas ao nível conceitual e processual, mas também ao nível das condições humanas)

⁴⁰ Minha percepção é de que a Base Nacional Comum Curricular elevou isto à sua máxima frequência.

nem mesmo contribui para o desenvolvimento técnico que aí se pressupõe como orientação para um modelo de educação, pois procedendo dessa forma, não estaríamos, segundo Flickinger, formando no convívio com o sujeito formador, mas sim levando arbitrariamente adiante um processo em que o indivíduo simplesmente se submete à formação, o que não é desejável nem mesmo para uma formação que se pretenda puramente técnica, pois se, por um lado, esse modelo busca garantir-se na confiabilidade procedimental, meio pelo qual visa assegurar maior igualdade de chances, por outro, ele “[...] não permite a experiência de irritações, críticas ou transgressões limitadas de regras, possibilitadoras de espaços produtivos de autoexperimentação dos educandos, o que só é concebível, ademais, quando existe a possibilidade de questionamento do *status quo*” (Ibid., p. 90).

Um processo educativo, nessas bases, não apenas isola a dimensão existencial da compreensão, suas estruturas pré-conceituais, como também dá vazão a uma lógica em que os resultados prefiguram o agir pedagógico, ignorando, assim, os aspectos interativos da própria linguagem que dá sustentação ao processo do conhecer que, neste caso, se vê reduzido ao triunfo técnico. Assim, “O conteúdo do saber e a habilidade técnica finalmente adquirida veem-se, na verdade, pressupostos, em vez de se deixarem orientar pelo esforço pedagógico aberto” (Ibid., p. 90). Tais observações não apenas denunciam o panorama sobre o qual a razão instrumental se mostra como possibilidade justificada de dominação, como também mostra os aspectos sobre os quais uma atitude hermenêutica pode, em termos pedagógicos, buscar sua inserção. E essa inserção não se caracteriza pela redução ou pelo nivelamento prático de uma abordagem hermenêutica, mas sim pela construção de uma postura diante do acontecer pedagógico, postura essa orientada hermenêuticamente *na* linguagem, portanto, pressuposta na linguisticidade da interação educacional e na experiência do diálogo como possibilidade para o conhecer. Penso que uma atitude hermenêutica, que nesses termos também é uma atitude política, pode nos ajudar não apenas a mitigar os efeitos da razão instrumental sobre o processo educativo mas, principalmente, a dilatar os sentidos que atribuímos à compreensão e à linguagem no processo do conhecer. Com isso, tal atitude se volta para as possibilidades do conhecer como possibilidades que se realizam na linguagem. Nesta mesma medida, porém, tal atitude não deve se furtar à pergunta sobre as condições de realização do conhecer, bem como sobre o lugar do intérprete e as condições que tornam possível o ato interpretativo, porquanto, o movimento do compreender como um movimento que também se dá diante de algo a ser compreendido.

Diante dessas considerações, essa observação (sobre o movimento do compreender como um movimento que também se dá diante de algo a ser compreendido) é importante porque, em Heidegger, a compreensão também diz respeito a uma autocompreensão que se realiza à mesma medida em que somos e que, por isto, já sempre compreendemos. Tomada nesta perspectiva, ela não pode ser empregada senão que em direção a nós mesmos. Com isso, é importante lembrar que, mais do que um empenho que empregamos na direção de algo (na próxima seção falaremos desse *ir ao encontro* da coisa), aqui, a compreensão também representa um modo de ser diante de algo, seja da educação, em particular, ou da vida cotidiana, em geral.

De uma maneira muito específica e tangencial, isto nos leva às considerações de Dilthey (2010) sobre a compreensão como um processo de reconhecimento interior, mas que se dá a partir de elementos externos (as coisas). Neste sentido, a compreensão é o acesso que tomamos na direção de algo até então inacessível a nós. Um tema é compreensível para o aluno apenas quando ele o acolhe como algo alheio e incompreendido por si mesmo. Com o sucesso da compreensão o que é alheio, então, se converte em uma diferença reunidora que traz o aluno que compreende e o que aí pôde ser compreendido para um *entre* familiarizado na linguagem.

Assim, o alheio e o familiar se reúnem no *entre* que a diferença recolhe. Recolhidos no *entre* da diferença ambos passam a ocupar um lugar comum no mundo da compreensão que o aluno realiza. E aí a diferença não se coloca fora do processo do compreender, como se fosse apenas um lugar sobre o qual a própria compreensão se realiza, mas ela está *na* linguagem, *no* próprio compreender, por isto, *no* próprio pensar que, para Stein (2002) é pensar a diferença. Por esta razão, podemos dizer que nós estamos tão estranhamente imersos no mundo daquilo que compreendemos, que acabamos fazendo da compreensão uma possibilidade de reencontrar a *nós* mesmos no *outro* sem, contudo, eliminar o outro, isto é, a diferença que ele é. Sem delongas ou prejuízos às reflexões provenientes de Dilthey (2010), isto nos dá imediato acesso à concepção gadameriana sobre o caráter substancialmente histórico desta realização compreensiva.

Para Gadamer (2015), se considerarmos que, nesta realização, há um elemento comum que articula aquele que compreende e o que ele pôde compreender nesta articulação, então, este elemento que pode ser o horizonte de sentido de um texto, se torna substancial à compreensão. Por isto mesmo é que a compreensão não deve ser concebida como uma ação subjetiva, mas sim, como uma inserção que o homem faz nos

acontecimentos da tradição. Por esta razão é que a possibilidade de reencontrar a nós mesmos no outro não deve ser tomada numa perspectiva espiritual, pois o que está em jogo, aqui, não é uma comunhão entre almas, mas a construção de um lugar comum para a compreensão. E mesmo que esta construção ocorra *em* interpretação, ela sempre será o resultado histórico de uma produção de si e não de uma relação de pensamento, tal como já mencionei noutra lugar do presente estudo.

Contudo, mesmo estando inserida na tradição, em *Verdade e método*, Gadamer (1997) nos mostra que a compreensão está localizada entre o estranho e o familiar. Com esta formulação alcançamos o entendimento de que ao compreender algo não realizamos uma travessia do estranho para o familiar. O que fazemos é tornar algo menos estranho em relação ao aspecto em que foi compreendido. Com isto, o deslocamento que a compreensão realiza está orientado por um contínuo distanciamento entre ela e o que é *próprio* do compreendido. Em arremate, a compreensão opera sempre entre um não mais estranho e um ainda não familiar. O estranho sempre se mantém o que já sempre foi. Ele mantém sua autonomia diante do compreendido e por isto o *próprio* distante da compreensão.

Assim, quando esta autonomia for completamente rompida, o que é possível, mas nem por isto provável, eis que a verdade reinará sobre a compreensão. Por vezes, enquanto esta autonomia estiver em vigor, a compreensão também manterá seu turno diante do *a ser conhecido*. Tomada numa perspectiva educativa, esta noção nos leva ao entendimento de que não há um caminho pedagogicamente seguro que nos conduza à compreensão mesma, ao *próprio da compreensão*, para expressar em outros termos, pois a compreensão não pode ser alcançada no puro gesto da objetivação metodológica, senão que por meio de uma atitude hermeneuticamente orientada e pedagogicamente aberta à sua realização acontecimental. Submeter a experiência pedagógica ao procedimento metódico é anular os momentos históricos que a constituem. Dilthey fez duras críticas a essa redução empírica que provém da ciência e que achata a possibilidade de que a experiência (*Erfahrung*) seja tomada como uma vivência pela qual aprendemos sem que o vivido seja necessariamente objetivado. Entender a experiência pedagógica nesses termos implica tomar a compreensão por outra lógica de pensamento. Isto, no sentido de que “[...] a compreensão se dá, ela se apresenta (FIGAL, 2007, p. 119) como um acontecimento para o conhecer e não como um produto da consciência metodológica.

Nesta direção, os conteúdos educacionais não podem ter seus sentidos descortinados em uma apreensão imediata. Seu descortinamento se dá na interpretação e

sua instauração ocorre *na* linguagem. Daí entendo que os sentidos não constituem uma espécie de unidade disponível no acesso ao *próprio* do compreendido. Eles precisam ser interpretados na forma como se comportam dentro da situação histórica em que aparecem e dentro do horizonte de tradição em que se deslocam. E isso, segundo Hermann (2002), é fundamental para a preservação da consciência histórica (que Gadamer chama de consciência efetual), a consciência sobre a situação hermenêutica da historicidade que atua sobre nós quando queremos compreender a tradição no interior da qual nos encontramos. Na compreensão opera uma tensão entre a estranheza e a familiaridade que, para Hermann (2002), “[...] trata-se de um ponto intermediário entre a objetividade da distância histórica e o pertencimento à tradição” (p. 48). Nota-se, aqui, que a distância temporal não é distância no sentido negativo, mas no sentido produtivo de um movimento que conduz à compreensão a partir dos pré-conceitos que o aluno (o homem) traz em seu horizonte de mundo. Assim, a estrutura da pré-compreensão carrega, segundo Hermann (2002), a necessidade de estar entre a estranheza e a familiaridade, pois é justamente isso que constitui a situação hermenêutica, tanto mais decisiva para a compreensão.

Isto, porém, não quer dizer que a situação histórica e o horizonte de tradição estabeleçam limites aos sentidos que a interpretação pode colher na sementeira da compreensão. Os sentidos daquilo que está em jogo para a interpretação compreensiva também encontram sua definição no próprio curso do interpretar. Assim, em termos de compreensão, os sentidos de um conteúdo também são produzidos em seu contato com a interpretação. Portanto, mais do que uma aplicação teórica, o gesto pedagógico é uma produção de sentido que tem *na* linguagem sua base material de efetivação. Todavia, se o sentido se mostra tanto como uma realidade extrínseca quanto intrínseca à interpretação, é porque sua diversidade não só é impassível como também essencial.

Esta dupla associação nos mostra que esta diversidade já não precisa mais ser concebida como algo acessível apenas na compreensão mântica do sentido. O fato, porém, de não seguirmos o modelo divinatório da concepção schleiermacheriana⁴¹, não nos

⁴¹ O modelo divinatório ou o método de divinação encontrado na hermenêutica de Friedrich Schleiermacher, dispõe do entendimento de que, por meio do esforço interpretativo, o leitor pode, por exemplo, superar a distância entre ele e o autor de um texto. Esta superação anularia a distância entre eles, de modo a colocar o leitor cara à cara com a intuição inicial do autor. Com a prática da divinação, Schleiermacher estima poder o leitor transportar-se para a situação interpretativa que levou o autor de um texto a escrevê-lo. É como se, ao ler Heidegger, rompêssemos a distância histórica e nos sentássemos em sua escrevaninha, na floresta negra. Ainda que esta compreensão tenha sido fundamental para os desdobramentos da tradição do pensamento hermenêutico, o presente estudo não está em condições de segui-la, seja por ordem de sua abordagem ou pela natureza daquilo que acredito ser o limite da compreensão, que é a finitude humana.

coloca em condições de pensar que, com a interpretação, nos será possível alcançar o sentido mesmo da coisa interpretada. A impossibilidade de uma apreensão imediata do sentido nos mostra, segundo Figal (2007), que o diverso que é interpretado é de fato acessível apenas por meio da interpretação, já que aí ele não apenas é apresentado como também reconhecido. Ademais, é fundamental que esta diversidade seja mantida, pois sem ela correríamos o risco de, com certa facilidade, fazer do sentido apresentado não apenas algo compreensível por si mesmo, mas também inquestionável (auto-evidente).

O que, uma vez mais, entra em jogo, aqui, é a interpretação do sentido e a relação que o aluno/professor/intérprete trava com a presença daquilo que por ele foi/é interpretado. Imaginemos um conteúdo qualquer tramitando numa aula e pensemos que a interpretação deste conteúdo precisa ser de modo que o próprio conteúdo apareça na interpretação. Quando isto ocorrer, é possível, então, dizer que o aluno compreendeu o conteúdo. Com isto, não apenas compreendemos a interpretação do aluno sobre o conteúdo, como também compreendemos o conteúdo em sua interpretação. É através desse movimento hermenêutico que também nos damos conta de que existem outras exposições de uma mesma apresentação. Por isto é que a interpretação pode ser reconhecida como uma possibilidade do próprio conteúdo tanto quanto o conteúdo pode ser tomado como uma possibilidade que se mostra apenas na interpretação. Isso, por sua vez, nos leva a pensar que tal reconhecimento seja a realização mesma da compreensão, no entanto, não podemos esquecer que a compreensão não pode ser destacada da interpretação.

Todavia, Figal (2007) nos mostra que para determinar seu modo de ser é necessário, ao menos inicialmente, clarificar sua relação com o que ele chama de possibilidade e realidade, já que aquilo que, de alguma maneira, conseguimos realizar na compreensão é a inteligibilidade determinada por esta relação interpretativa. Neste caso, enquanto apresentação a interpretação é uma realidade do conteúdo, porém, só é possibilidade se não operar um resgate último dos sentidos nela presente. Por esta razão, a compreensão não pode ser confundida com o fato da interpretação trazer à tona os sentidos de um conteúdo como resultado do interpretar, pois a interpretação vive a partir do próprio conteúdo: “[...] ela é *uma* realidade e justamente por isto uma possibilidade, em relação à qual outras alternativas são pensáveis” (FIGAL, 2007, p. 122, grifo do autor).

E o fato destas alternativas se darem desta maneira mostra que, despojadas em um modo fático, elas são frutos de uma realidade interpretativa que, mesmo quando bem

sucedida, não é mais que uma entre outras tantas possibilidades de interpretação. Desta maneira, um conteúdo qualquer, podemos tomar o exemplo do texto, em seu amplo sentido, se vê concretizado enquanto uma realidade possível justamente na impossibilidade de seu esgotamento. Tomado por si mesmo, ele se esgota porque não consegue ser mais do que já sempre foi. Em sendo assim, o texto se realiza tanto diante de suas possibilidades alternativas, quanto diante do texto que está além de sua presença⁴². E mesmo quando uma interpretação se mostra coesa, é esta realização que impede o texto de cair na impassividade. Mesmo diante de sua mesmidade ou, se quisermos, de seu estilo, o texto sempre se mostra uma vez mais diverso quando tomado por um novo ponto de partida.

Não obstante, o que está em jogo para a interpretação é o que, de uma maneira geral, deve ser lido no texto que se lê. Todavia, isto não pode nos remeter à ideia de que existe uma interpretação correta que nos colocaria diante da intuição inicial do autor. O que isto deve nos indicar é o papel do qual a interpretação não pode se desligar, qual seja ele, dar validade ao texto sem abandonar seu horizonte de sentido. Este era o papel de Hermes diante da mensagem. Assim, ao contrário do que pode parecer, manter a interpretação neste fio condutor é o que nos garante a possibilidade de realizarmos uma vinculação perspectiva do texto. Diante desta possibilidade de realização, não apenas o texto é liberado para novas vinculações, como também somos lançados a um campo de novas experiências.

Esta experiência, contudo, é uma experiência interpretativa engajada com duas possibilidades. A primeira é a experiência da possibilidade do texto e a segunda experiência é a da possibilidade da interpretação. Aqui Figal (2007) nos faz o alerta de que a realidade que experimentamos deve ser a realidade destas duas possibilidades. Contudo, podemos acrescentar que esta realidade não pode seguir o mesmo aspecto, pois isto, na concepção de Figal, aniquilaria a própria experiência do possível, sem a qual não há a experiência da interpretação.

Realidade e possibilidade estão, aqui, engajadas num processo em que só uma das possibilidades de experiência pode ser tomada como real. Quando uma interpretação é experimentada como real, o conteúdo se torna apenas uma possibilidade. Já quando, por sua vez, o conteúdo é experimentado como real é a interpretação que se torna apenas

⁴² No texto há um texto que precisa ser lido e que pode, respectivamente, ser interpretado de diferentes maneiras se bem, é claro, com base nas possibilidades alternativas que o texto oferece, inclusive, para além de sua própria presença enquanto texto.

possível. Por meio da experiência do interpretar não visualizamos a realidade sem, ao mesmo tempo, visualizarmos sua possibilidade de relativização. Consoante isto, uma interpretação é real como apresentação de um conteúdo e como algo apresentado o conteúdo só é realidade na interpretação.

Assim sendo, em sua realidade, a interpretação permanece uma possibilidade. E ainda que a realidade da interpretação e a realidade do texto estejam ligadas transversalmente, elas nunca coincidem para a formação de uma unidade, pois o real provém do jogo entre duas possibilidades distintas de experiência. É no jogo mútuo desta realidade que a experiência da interpretação alcança sua possibilidade e é, ademais, aí que ela também se mostra como algo circular. A interpretação é um círculo porque avança tanto quanto mais dirige sua realidade à sua própria possibilidade. Ou seja: aquilo (a coisa) que se busca interpretar e a interpretação mesma se entrelaçam numa interação circular. Separá-las, tal como nos ensina Stein (2008, p. 80) ao analisar as relações entre linguagem e pensamento, “[...] seria pretender romper o círculo, perdendo a coisa mesma e, com ela, a possibilidade da linguagem para dizê-la”. É neste círculo que a interpretação se dá como possibilidade de realização e apresentação de algo. É, pois, neste movimento que o educar opera enquanto um processo hermenêutico.

Por conseguinte, o terreno conquistado pelo aluno, neste círculo hermenêutico é, desde já, o terreno da compreensão. E isto se deve ao fato de que, neste círculo hermenêutico, a compreensão está sempre determinada por uma concepção pré-compreensiva. “Essa pré-compreensão significa que o *Dasein*, o ser-aí, se caracteriza por uma compreensão peculiar que já existe antes de qualquer enunciado, antes de qualquer assertiva” (HERMANN, 2002, p. 36). Assim, o círculo hermenêutico não provém de um movimento natural ou de um movimento vicioso que, segundo a lógica, deve ser evitado porque visa interminavelmente identificar e evitar o erro, mas sim da dinâmica entre o interprete e a própria tradição na qual ele encontra-se imerso. A descoberta de Heidegger sobre essa dimensão prévia mostra que a pré-compreensão (o círculo da compreensão) é o pressuposto da interpretação e que, assim, é pela própria interpretação que a compreensão do ser aparece. Desta maneira, a estrutura pré-compreensiva que, doravante, nos guia na compreensão sobre algo, não está determinada por um ato da subjetividade, mas sim, pela temporalidade do *Dasein*, isto é, pelo contínuo intercâmbio interpretativo que realizamos no acontecimento da tradição⁴³. Por assim estar determinado, o círculo

⁴³ É neste intercâmbio que se manifesta a tensão entre o estranho e o familiar e é também neste entremeio (*Zwischen*) que a hermenêutica busca seu lugar.

hermenêutico da compreensão não pode ser tomado como círculo metodológico, pois mais do que determinar o sucesso da compreensão, ele descreve um momento de sua estrutura ontológica. Contudo, neste processo, aquilo que é apresentado como realização interpretativa não é algo presente apenas no transcurso desta experiência hermenêutica, mas algo presente no interior de uma ligação com o que lhe é externo.

A compreensão se realiza, portanto, numa ligação com uma possibilidade que é, respectivamente, externa ao transcurso da interpretação. Isto, porque efetivada *na* linguagem, ela também se torna um sistema de diferenças. Em realidade, a compreensão é o conhecimento que emerge na relação entre a ligação e a realização estabelecida pelo interpretar dentro de um sistema de diferenças operado pela linguagem. Ela é, segundo Figal, aquilo que se intensifica numa apresentação. Por assim dizer, o que o aluno compreende por meio da apresentação é a própria interpretação. Compreendemos a interpretação e, por meio disto, a coisa interpretada se abre novamente para uma apresentação.

É nisto que consiste o círculo hermenêutico da interpretação compreensiva. Não é possível compreender, mesmo que elementarmente, fora da tensão entre ligação e realização, pois mais do que trazer algo à tona, esta tensão nos permite visualizar a possibilidade de que aí algo alcance sua concretização pedagógica. Quando em uma aula os alunos têm a tarefa de compreender um jogo de tabuleiro, o primeiro desafio é compreender o comportamento de cada peça a partir de sua ligação com a realização do movimento de todas as outras. Apenas quando este desafio for superado é que, então, o jogo poderá ser jogado. Neste caso, podemos dizer que o jogo alcançou sua concretização pedagógica, pois sua possibilidade de realização foi compreendida. Uma vez mais a compreensão aparece, aqui, como o conhecimento na tensão entre ligação e realização. Quanto à experiência do jogar, ela se torna um acontecimento apropriativo no qual a compreensão e a interpretação se reúnem para realizar sua apresentação. O que entra em questão, nesta cena pedagógica, é o contexto sobre o qual o comportamento do jogo constitui a experiência do jogar. Com isto, o papel da interpretação precisa ser o de apresentar este contexto para que algo possa se estabelecer e se concretizar enquanto uma produção material do próprio jogo. Tal produção não pode, neste contexto, apenas tornar visível a ideia do jogo, mas sim, tornar o jogo jogável.

Esta identificação entre produção e apresentação é pedagogicamente interessante e filosoficamente instrutiva, pois se tratando da compreensão, esta identificação pode ser tomada numa perspectiva que faz da produção a possibilidade de fabricação de uma

experiência. O fato é que, nesta perspectiva, a produção é adicionada à compreensão apenas como um resultado que fortalece a fabricação da experiência, mas que não toca a compreensão em termos de sua formação. Em contrapartida, pelo fato da apresentação nunca ser definitiva ela, a cada vez que se apresenta, altera a formação da compreensão.

Com o estabelecimento da compreensão, o jogo, ou um conteúdo qualquer, sempre poderá ser melhor compreendido. Isto, porém, não pode transformar a compreensão naquilo que Figal (2007) chama de *auto-excedência infinita*, pois tal movimento aniquilaria os avanços até então obtidos pela compreensão. Ao passo que compreendemos uma vez mais aquilo que anteriormente já havíamos compreendido, acabamos alijando o compreendido dentro de uma nova formação compreensiva. Neste andamento, aquilo que foi compreendido vai sendo enriquecido à mesma medida que as possibilidades de compreensão vão se alterando diante das diferentes formas que a interpretação age sobre aquilo que reside na própria compreensão, seja como indicação de sentido ou como experiência exegetica.

Nesta perspectiva, compreender outras coisas e compreender melhor as coisas é algo que não tem lugar sem que compreendamos, a cada vez de uma maneira diferente. Esta noção reveste de uma importância ainda maior aquilo que com isto se está a dizer. O fato de compreendermos melhor alguma coisa não deve ser vinculado à estética do gênio, como se o avanço da compreensão fosse logrado em virtude de um esclarecimento essencialmente superior às condições anteriores da compreensão que travamos sobre algo. Compreender melhor quer dizer compreender de um modo particularmente diferente ao que compreendemos em outra ocasião. Que isto represente uma melhor compreensão é apenas uma forma de ilustrar a importância que o avanço da compreensão tem para que o aluno, e também o professor, realize um deslocamento produtivo dentro do processo educativo. Por esta razão, diferente do que isto poderia representar na época do *Aufklärung*, a noção de que o movimento da compreensão nos leva inevitavelmente a uma melhor compreensão deve receber, ante a presente reflexão, um novo significado conceitual, uma vez que nossa argumentação não está coligada à uma noção de compreensão sustentada pelos conceitos da hermenêutica romântica.

Assim, a compreensão sobre um conteúdo só pode ser enriquecida se a interpretação sobre ele for reiniciada desde uma nova formulação. É, pois, aí que a razão educativa se encontra imersa. Ela reside na compreensão como algo que não pode ser retido porque se encontra à deriva do incessante movimento que há entre o possível e o real. Ainda que isto soe um tanto controverso, me parece que a razão vive na essência da

compreensão. No entanto, se uma compreensão não pode ser iniciada sem que exista algo mais a compreender, é porque a razão que lhe é essencialmente relativa se mostra sempre uma vez mais incompleta.

Quanto mais acentuada for esta razão, mais diversa se torna a tarefa diante aquilo que se há para compreender. Assumir esta tarefa é assumir o quanto ainda não compreendemos aquilo que queremos compreender. Querer compreender nos é, aqui, fundamental, porém este querer não precisa, necessariamente, estar voltado àquilo que ainda não foi levado em conta, pois se a linguagem é um sistema de diferenças, o que ainda não foi compreendido pode o ser na ligação com o que já nos é conhecido em termos de compreensão. É neste sistema de diferenças que algo não compreendido pode se tornar passível de compreensão.

Podemos dizer, então, que sempre há algo de inesgotável naquilo que aí compreendemos. Sempre há algo de complexo que parece não se encaixar nem na mais coesa das interpretações. De qualquer forma, isto não pode nos levar a um ceticismo hermenêutico, senão apenas nos advertir de que o não compreendido é apenas um estágio complementar às mais diversas possibilidades de compreender. É nesta posição que uma atitude hermenêutica deve buscar seu abrigo, afinal, aquilo que compreendemos é apenas a compreensão daquilo que interpretamos. Isto, porém, não quer dizer que tudo possa ser interpretado à revelia e ao sabor de nossa vontade. Por mais diversa e ilimitada que uma interpretação possa ser, ela precisa de um horizonte de sentido. Sem este horizonte a interpretação cai no vazio. Por quê? Porque uma interpretação sem sentido não pode ser compreendida.

3.2 A educação como um espaço hermenêutico

Se por alguma razão a seção anterior não deu conta de indicar a composição estrutural da interpretação com a clareza desejada, ao menos posso dizer que ela me encaminhou à possibilidade de tomar a educação como um espaço hermenêutico. Dito isto, resta-me analisar, a partir do que a seção anterior deixou entreaberto, como as coisas se mostram neste espaço e como tais coisas são dadas ao interpretar. Para isto é preciso, primeiro, atuar sobre o caráter das coisas que se mostram, para, depois, analisar o mostrar-se das coisas, no horizonte deste espaço hermenêutico também ocupado pela educação.

Inicialmente, é importante destacar que, segundo Figal (2007), as coisas se mostram sempre como coisas contrapostas. E como coisas contrapostas é que as coisas

são dadas ao interpretar. Sem este contrapor-se próprio ao mostra-se das coisas, não seria possível a realização de uma apresentação cognoscente, pois a compreensão e a interpretação também co-pertencem ao caráter daquilo que se encontra contraposto. É, portanto, na direção do caráter daquilo que se encontra contraposto que a interpretação se desloca.

Assim, a compreensão sempre se mostra como a compreensão da forma com que as coisas são dadas como coisas e não como a compreensão da coisa ela mesma, pois “Devido à inacessibilidade das coisas em si para o conhecimento, jamais se pode contabilizar mais do que ‘formalmente’ o fato de os fenômenos serem fenômenos de algo” (FIGAL, 2005, p. 97). Nesta contenda, nós não apenas compreendemos uma coisa que se mostra, mas também a relação entre este mostrar-se e a interpretação, isto é, o fenômeno. Compreender esta relação é tomar consciência de que se está interpretando. Sem esta consciência hermenêutica nós não realizamos propriamente uma interpretação. Por meio desta consciência o compreender e o interpretar também se mostram refletidos entre si. E se eles se co-pertencem na relação com o que diante deles se mostra contraposto, é porque, nesta relação, o que se volta à compreensão é a própria *composição estrutural da apresentação*.

Compreender é compreender esta composição desde e para o contexto a que ela pertence. Para isto não precisamos nos deter a estrutura da apresentação nem tampouco a seus momentos, mas somente vincular os momentos da apresentação ao contexto de que são provenientes. E, para isto, é preciso observar como as coisas se mostram dentro do processo educativo em que são observadas, pois a compreensão da apresentação realizada pela interpretação depende de como o *mostrar-se* das coisas está vinculado ao contexto em que a própria observação se insere.

Fazer esta observação nada mais é do que um gesto hermenêutico que busca restabelecer o horizonte de sentido que orienta a experiência da possibilidade da interpretação dentro de seu contexto de proveniência⁴⁴. Com o deslocamento operado neste gesto, não podemos vincular os momentos desta composição estrutural a um horizonte de sentido sem antes tomá-los como fenômenos. Por isto, a nossa consideração sobre a apresentação também é uma consideração fenomenológica. O fato de que os momentos que compõe a estrutura da apresentação sejam fenômenos, só reveste de esperança a tese de que, por meio de uma atitude hermenêutica, a condição fenomênica

⁴⁴ Sobre a experiência da possibilidade da interpretação é preciso, uma vez mais, ter presente o que escrevi na seção anterior.

da educação consiga alcançar sua realização no núcleo do espaço hermenêutico que é, todavia, seu próprio elemento.

Isto tanto nos põe de frente à dimensão fenomênica da educação, quanto nos põe no centro do acontecimento pedagógico. Com este duplo deslocamento, alcançamos algo decisivo em termos pedagógicos. Ou seja: *o acontecimento é fenômeno*. O fenômeno, assim como o acontecimento, é aquilo que se mostra mas que não pode ser compreendido naquilo que, *em verdade, ele é* enquanto algo que está presente. Assim, o acontecimento é fenômeno porque só pode ser compreendido na superfície daquilo que traz quando vem ao nosso encontro. Ao vir ao nosso encontro, ele se oferece como algo contraposto e, como coisa contraposta, ele se lança no horizonte hermenêutico do interpretar pedagógico. O acontecimento fenomênico, que pode ser a simples frase de um aluno postada num contexto aparentemente ingênuo de argumentação, não traz nada de sua essência. Sua aparição é apenas o descerramento de sua imagem imediata. Por esta razão, os fenômenos acontecimentais do processo do conhecer só podem ser considerados a partir da imagem de sua presença histórica. E essa consideração é importante porque apresenta um processo que não deixa a pedagogia se confundir com a hermenêutica, já que a hermenêutica, na perspectiva com a qual trabalho, não corresponde a um método e tanto menos trata de conteúdos, tal como faz a pedagogica desde que se tornou ciência. Aliás, o próprio deslocamento que a hermenêutica e a pedagogia realizaram no mundo moderno fala contra a possibilidade de se tomar uma pela outra, pois “Ao assumir o debate sobre a cientificidade de seu saber, a pedagogia torna-se prisioneira de armadilhas teóricas provindas do reducionismo epistemológico próprio ao ambiente intelectual moderno” (DALBOSCO, 2006, p. 1116). É, pois, deste aprisionamento que a hermenêutica se vê, às mãos de Heidegger e de Gadamer, empenhada para escapar. A hermenêutica se constitui, neste contexto e no contexto que sucede a Heidegger e a Gadamer, como uma fenomenologia da presença que, segundo Palmer (1996), nos oferece a possibilidade de uma explicação fenomenológica da própria existência. Diante disso, a educação como um fenômeno, como um grande acontecimento articulado, toca fundo nas dinâmicas existenciais que permeiam o debate hermenêutico. Portanto, a busca de sentido por esta via mostra-se adequada às condições que emergem das próprias circunstâncias do ato pedagógico, pois o ato pedagógico nunca é apenas ato metodológico: ele sempre é também um ato existencial, por isto, um acontecimento permeado pelo mundo da vida, pelos fenômenos, pelas coisas e pelos discursos que o tocam direta ou indiretamente *na linguagem*.

Compreendidos desta forma, os fenômenos, segundo Figal (2007), não nos oferecem nenhum acesso àquilo que são. Eles são apenas uma dação de algo ainda aberto à consideração interpretativa. Acessar esta abertura é mais que uma atitude hermenêutica. Trata-se de uma responsabilidade pedagógica indispensável na busca pelo conhecimento. Contudo, a abertura que os fenômenos oferecem à consideração interpretativa pode, se seguirmos a concepção aristotélica, nos servir de ponto de partida para o exame daquilo que aí está imediatamente compreendido segundo a natureza de sua proveniência.

No entanto, segundo a leitura hermenêutica que, a exemplo de Heidegger, realizou com o pensamento aristotélico um devir inteiramente novo, o fenômeno só pode ser concebido de tal forma “[...] se aquilo que aparece é o que *inicialmente* se mostra e, enquanto tal, funciona como o começo do conhecimento” (FIGAL, 2007, p. 153, grifo do autor). Só nesta medida e por esta razão é que, então, daríamos conta de alcançar a compreensão mesma da coisa. Fora disso, não podemos compreender a coisa de modo a alcançar um conhecimento que remonte à sua natureza, pois tal como nos ensina Heidegger (2015a), a compreensão é o poder-ser da própria pre-sença, sem a qual não há o compreender, no sentido existencial que adotamos do termo.

Portanto, *em sua origem a coisa não pode ser tocada*. O fenômeno enquanto acontecimento permanece *em verdade* intocado. O que, porém, está ao nosso alcance, no alcance do agir pedagógico, é apenas aquilo que desponta contraposto no aceno das coisas. Este aceno não é aquilo por meio do que Hegel acredita ser possível o espírito absoluto vir à tona, mas justamente aquilo por meio do que este espírito se retrai. Dito isso, o aceno das coisas configura, aqui, o acenar da linguagem para a mensagem que dela emerge como saga de um novo interpretar. Diante disso, acontecimento e fenômeno se co-pertencem no aceno da linguagem. É *na* linguagem que este co-pertencimento se realiza e é também nela que eles encontram uma possibilidade de si. Se podemos *notá-los* é porque a linguagem os diz em sua abertura. À medida que notamos esta abertura e nela avançamos com a interpretação, já estamos no caminho da linguagem. É trilhando este caminho que, nessa perspectiva, os sentidos de um conteúdo podem tornar-se compreensíveis para aqueles envolvidos com o processo pedagógico. E esta possibilidade deve ser perseguida naquilo que aparece em seu aparecer e não naquilo que este aparecer designa como existência mesma de seu vir à tona. É na existência mesma daquilo que aparece e não em sua essência fundante que a educação precisa agir.

Em termos de compreensão, não há uma montanha no topo da qual possamos contemplar a origem do horizonte. O que visualizamos é o horizonte na extensão de sua

linha, isto é, na extensão daquilo que se mostra enquanto tal. O que podemos compreender é justamente o que se mostra nesse mostrar, de modo que o limite do que vemos (a partir de onde olhamos) é também o limite da possibilidade da compreensão. Para Hermann (2002), esse limite circunscreve o que chamamos de situação hermenêutica. Ter uma visão mais larga ou mais estreita é algo que depende do horizonte e não apenas daquele que olha. O horizonte, que Gadamer (2002) descreve como *o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível*, é o que, segundo Hermann (2002), simboliza a finitude do pensamento humano, portanto, os limites históricos que determinam o pensar e que impedem, perante a mobilidade histórica do ser humano, a sedimentação dos horizontes. Desta forma, desde que submetamos nossos pré-conceitos ao diálogo, diz Hermann (2002), nossos horizontes estarão sempre em formação. “Assim, compreender é sempre um processo de fusão de horizontes” (HERMANN, 2002, p. 49).

O que há para além disso é metafísica, uma abstração simplificadora que retém na consciência uma razão paradoxalmente transcendental sobre a origem do horizonte do conhecimento. Porém, se um horizonte corresponde a um âmbito de visão, o que então podemos compreender sempre corresponde ao nosso horizonte de mundo e aos horizontes de mundo que com ele entram em fusão. Pertencendo ao mundo o que podemos compreender *é tempo*. Por isso, o que pertence ao mundo só pode ser conhecido em referência ao tempo. O mundo *é* no tempo. Porquanto, o tempo não deve, neste sentido, ser depreciado como uma instância a ser superada ou tomado como o abismo que há entre o passado e o presente. Segundo Berticelli (2004, p. 318), “[...] o tempo que marca a facticidade e o acontecimento não é distanciamento no sentido negativo, mas no sentido produtivo, [...] no sentido em que produz efeitos, porque nada do que é acontecimento no presente, consegue desvincular-se da história do passado”. O aluno que vai à escola carrega consigo o historicamente vivido. O aluno, assim como o professor, é uma presença histórica, determinada por um ser temporalmente enraizado. Explicitamente ou não, a presença, como nos ensina Heidegger (2015a) em *Ser e tempo*, é sempre o seu passado, porém não apenas no sentido de um passado que *arrasta atrás de si* propriedades simplesmente dadas e que por vezes agem sobre a presença em seu acontecer. “A presença não tem, nem nunca pode ter, o modo de ser dos entes simplesmente dados dentro do mundo” (HEIDEGGER, 2015a, p. 86). A presença, no sentido que lhe confere Heidegger, “[...] é sempre seu passado no modo de *seu* ser, o que significa, *grosso modo*, que ela sempre ‘acontece’ a partir de seu futuro” (Ibid., p. 58, grifos do autor). Como ente, a presença sempre se determina a partir da possibilidade que ela mesma é. Disso é, pois,

que deriva a possibilidade de que a presença também compreenda a si mesma. Por isto é que, em seus modos de ser, a presença se desenvolve dentro de uma interpretação de si mesma. Isto, porém, não quer dizer que ela seja uma presença auto-instituída, pois a própria tradição na qual ela sempre tende a decair na e com a interpretação de si mesma, lhe subtrai a possibilidade de guiar-se sem a luz histórica que emana sobre seu caminho. A interpretação de si mesma, assim como sua compreensão do ser, são herdadas, segundo Heidegger, da tradição na qual a presença cresce e se desenvolve.

Por isto, a presença que se constitui presença pedagógica só pode compreender a si mesma e ser compreendida enquanto tal, a partir da tradição. É a partir do mundo que o ser, em geral, e o ser da educação, em específico, pode ser compreendido. A própria historicidade do conhecer, afirma Berticelli (2004, p. 357), “[...] se constitui de todos os pré-conceitos da tecitura que compõe a tradição em que se está inserido”. Poderíamos dizer, *a tradição em que está inserido o ser da presença*. É, pois, esta compreensão que, para Heidegger, abre e regula as possibilidades do ser da presença. Assim, ela é o efeito do já vivido e o será dos que ainda não se produziram em referência a isto, mas que o serão por ocasião de novas vivências, de novas fusões de horizontes, já que não podemos nos livrar da história, cuja raiz deita no tempo que sustenta seu acontecer. E tal como nos lembra Hermann (2002), a metáfora da fusão de horizontes não corresponde a uma ingênua absorção do passado, pois a própria situação hermenêutica mencionada anteriormente, pressupõe uma tensão que a acompanha a interpretação no tempo. Nesse sentido, sempre que algo acontece, os horizontes se mostram suscetíveis às alterações que os fenômenos aí presentes provocam. Por isso, o fato de que as coisas podem se dar de uma maneira diferente, mostra que a fusão de horizontes é um elemento fundamental para a construção de uma experiência educativa orientada segundo o que, neste estudo, tenho chamando de atitude hermenêutica.

E uma experiência educativa orientada segundo uma atitude hermenêutica é uma experiência que se volta para a dimensão fenomênica do acontecer pedagógico e que minimiza o procedimento objetivador. Assim, mais do que nos reter na consciência de um conhecimento, essa atitude deve nos encaminham para ele como algo que se encontra em um horizonte contraposto, portanto, aberto em sua temporalidade. E mesmo que aquilo que aparece no conhecimento apareça para a consciência acompanhada de uma suposta gênese ontológica, seu aparecer não pode ser a ela imputado. Aquilo que a consciência porta em si, não lhe pertence propriamente, pois para Figal, o aparecer é como

que um evento que paira estranhamente e que por isto não pode ser subordinado à consciência, nem mesmo por uma correlação fenomenologicamente distinta⁴⁵.

No âmbito de suas investigações, Husserl não vê desta maneira o aparecimento do fenômeno e, assim, não avança senão que para o interior desta correlação. Ao fazer isto, ele identifica o aparecer com a consciência e, desta forma, assume-o como objeto da fenomenologia em uma conexão ontologicamente fechada. Todavia, pensar o fenômeno enquanto tal é, certamente, uma consequência do programa husserliano. Com esta virada fenomenológica é o próprio fenômeno que se vê então contraposto como algo que aparece no mundo e que sendo linguagem se mostra no tempo. Ele passa a ser mediado como algo que aparece e é conduzido à reflexão do aparecer enquanto tal, isto é, de sua presença histórica.

Nesta virada fenomenológica é que a hermenêutica desperta para um engajamento filosófico particularmente seu. Muito embora ambas estivessem ligadas na interpretação que fizemos das coisas que se encontram contrapostas, a inserção do tema da linguagem pela analítica heideggeriana abriu-nos uma clareira inteiramente nova ante o trato da questão. O movimento operado por Heidegger na posição filosófica de Husserl foi crucial para o acolhimento deste debate, no campo das ciências humanas. E mesmo que sua recepção tenha ocorrido muito mais através de Gadamer, o que Heidegger (1989) nos oferece é a chance de colocarmos *as coisas da educação* diante de uma abertura que lhes permita um deixar aparecer e um mostrar possíveis.

Com a metáfora da clareira (*Lichtung*), Heidegger não busca designar outra coisa que não a livre dimensão desta abertura. Com isso ele não busca um movimento iluminista, para dizer deste modo, pois a clareira é um substantivo atinente ao verbo *clarear* e não à luminosidade adjetivada na palavra *claro* (*Licht* ou *leicht*). Ela não tem a ver propriamente com a luz, mas sim, com um espaço que nos possibilita a visão, o que se confirma nas palavras de Heidegger (1989) quando diz:

Clarear algo quer dizer: tornar algo leve, tornar algo livre e aberto, por exemplo, tornar a floresta, em determinado lugar, livre de árvores. A dimensão livre que assim surge é a clareira. O claro, no sentido de livre e aberto, não possui nada de comum, nem sob o ponto de vista linguístico, nem no atinente à coisa que é expressa, com o adjetivo "luminoso" que significa "claro". Isto deve ser levado em consideração para se compreender a diferença entre *Lichtung* e *Licht*. Subsiste, contudo, a possibilidade de uma conexão real entre

⁴⁵ Por esta razão é que Heidegger chama nossa atenção para o fato de que com a noção de *tempo* não se deve mais apenas descrever o *sendo e estando* no tempo, pois para ele, “Também o ‘não temporal’, o ‘atemporal’ e o ‘supratemporal’ são, em seu ser, ‘temporais’” (2015a, p. 56, grifos do autor). Portanto, não há consciência fora do tempo. Tudo o que é, é no tempo do ser da presença.

ambos. A luz pode, efetivamente, incidir na clareira, em sua dimensão aberta, suscitando aí o jogo entre o claro e o escuro. Nunca, porém, a luz primeiro cria a clareira: aquela, a luz, pressupõe esta, a clareira. [...] A clareira é o aberto para tudo que se apresenta e ausenta. (p. 275, grifos do autor)

Nada, neste sentido, precede a clareira, porém quando sua abertura já estiver garantida, tudo, até mesmo a luz poderá percorrê-la. Para nós, professores e pesquisadores, esta metáfora é fundamental, pois segundo esta interpretação, a luz só ilumina o que já se encontra no aberto. A razão educativa, o *lumen naturale* (luz natural), não deve impedir que vejamos que, em sua qualidade fenomênica, as coisas também dizem algo a partir de si mesmas. “Isto quer dizer: o próprio fenômeno presente, a clareira, nos afronta com a tarefa de, questionando-o, dele aprender, isto é, deixar que nos diga algo” (Ibid., p. 257). Há que se reconhecer que a razão educativa precisa desta abertura para poder agir sobre aquilo que se mostra no espaço do acontecimento pedagógico. Sem, pois, o espaço hermenêutico que se mostra nesta abertura estaríamos uma vez mais entregues à tarefa metafísica de pensar *as coisas da educação* apenas em razão do que *em verdade elas são*. Permaneceríamos vagando em mata fechada, pois onde buscamos a verdade não pensamos a clareira. Pensar a clareira é pensar o aberto do ser.

A clareira (que Heidegger descreve como um fenômeno originário) nos mostra, assim, a possibilidade de caminhar na livre dimensão de sua abertura. Contudo, a clareira não é apenas uma abertura que mostra, no sentido de dar visibilidade ao que é visto, mas também o lugar em que algo se mostra, no sentido de tornar o ver possível. Nela, como diz Heidegger, “[...] reside também a possibilidade do aparecer, isto é, a possibilidade de a própria presença apresentar-se” (Ibid., p. 277). Assim, irrompe na clareira a possibilidade do homem caminhar na direção do que nela se mostra e junto com o que nela se mostra. Irrompe e aparece no coração da clareira um desvelar recíproco entre ser e pensar. A isto, Heidegger reserva o conceito de desvelamento (*Alétheia*). Para o autor, o desvelamento deve ser pensado como a clareira que assegura o apresentar recíproco de ser e pensar e não mais como o apresentar da verdade. Nas palavras do autor, “O desvelamento é como que o elemento único no qual tanto ser como pensar em seu comum-pertencer podem dar-se” (Ibid., p. 277). É como que um espaço, uma abertura onde ser e pensar se dão como um desdobramento possível do mundo. Neste sentido, pensar a educação a partir desta chave de leitura é pensar a educação como um espaço onde os homens e as coisas, na relação fundamental entre ser e homem, compartilham e desvelam mutuamente o mundo. Desvelar o mundo não tem, aqui, o sentido de um desvelar a verdade, pois

“Experimentado e pensado é apenas aquilo que *Alétheia* como clareira garante, não aquilo que ela como tal é” (Ibid., p. 278).

Não por acaso Heidegger fala da *Alétheia* no comparativo⁴⁶. Todavia, não busca ele, com isto, quantificar a verdade, mas sim pesar a situação histórica de sua produção. Trata-se, portanto, do desvelamento como o fato de algo ser visto agora de um modo que não o era antes. As coisas têm a propriedade de ser acessíveis de diferentes formas. Elas possuem um solo elementar, porém são dotadas de uma acessibilidade que só o tempo pode dar. O que aconteceu com os habitantes da caverna de Platão é um exemplo claro disso. Acorrentados naquela situação, viam, no jogo das sombras, o que podiam ver mediante a situação histórica do que lhes era, então, acessível. Se lhes fosse permitido sair da caverna, tal como a alegoria nos dá a pensar, todos teriam acesso ao que antes não lhes provinha considerar.

As sombras teriam uma nova face desvelada, pois sem saber o que se passava no exterior da caverna, não estava à disposição dos prisioneiros o entendimento de que elas são o efeito de um corpo que se coloca no espaço da luz. Saberiam, assim, que as sombras eram parte de uma realidade cujo solo elementar o simples jogo entre claro e escuro não lhes permitia visualizar. Disporiam, então, de um novo acesso àquilo que antes lhes era permitido considerar a partir de uma situação histórica absolutamente distinta. A verdade, pois, assumiria seu tempo. As coisas se mostrariam acessíveis de um modo diferente e o que antes poderia lhes parecer verdadeiro teria, agora, mais um pedaço de si desvelado. Seria, porém, de se admitir que nem mesmo eles reconhecessem o que antes viam como sombra e não seria também de se estranhar que os prisioneiros libertos negassem essa nova situação histórica depois de estar, por tanto tempo, em face do que lhes passou quando ainda estavam algemados no interior da caverna. Suas imagens de pensamento mostrar-se-iam atormentadas pelas coisas que agora se acham sob a luz do dia e que, de repente, parecem não ter parentesco nenhum com a outra face do sendo, qual seja aquela vivida no interior da caverna.

O modo como e a maneira com que as coisas se desvelariam para os prisioneiros revelaria, certamente, uma face imponderável da verdade que o simples jogo das sombras não havia permitido considerar. Uma nova situação se revelaria para eles, pois no

⁴⁶ Esta é uma leitura que pode ser feita à medida que se vai entrando na obra de Heidegger. Trata-se, porém, de uma percepção que ganha maior envergadura quando se chaga a *Ser e verdade*, obra que aloja os títulos *A questão fundamental da filosofia* e *Da essência da verdade*. Esta leitura também é endossada por Ernildo Stein, na obra *Compreensão e finitude*, mais precisamente, na primeira parte.

desvelamento também a verdade encontraria uma nova possibilidade de si. Contudo, diante da breve interpretação que fiz da alegoria, deve-se observar que, foi também no desvelamento que, ao saírem da caverna, os prisioneiros se depararam com o imponderável. A liberdade, neste caso, não lhes apresentou um sentido libertário, mas sim um sentido de liberação, isto é, de um deixar ser que jamais poderá libertá-los do que até então fora por eles vivido. O mundo que para eles se desvelou diante da liberdade também é o mundo em que algo se velou, mediante a proximidade que cada um estabeleceu com isto ou com aquilo, dentro de uma nova situação histórica.

Por esta razão, estima-se que a liberdade teve, para os homens que saíram da caverna, o sentido e a função de liberá-los à decisão de um poder-ser outro. Acham-se, pois, muito distantes de uma liberdade que não seja a de estar diante de uma nova face do sendo e, por isto, de uma nova abertura para o mundo fenomênico e para si mesmos. Mas o que tudo isso significa para nós se tudo isso não passa de alegoria? Decerto todos estamos vivendo em uma caverna terrestre. Em algum lugar e sob determinada condição, as sombras das coisas diárias são tudo o que podemos ver. Em alguma medida e de alguma maneira, estamos algemados diante das sombras que corriqueiramente as coisas da vida projetam. Mesmo havendo um lugar em que as coisas sempre possam se mostrar de um modo diferente, nunca se pode estar plenamente fora de uma determinada caverna. Ainda que o homem possa, no fluxo do tempo, se libertar de situações históricas específicas e encontrar, fora delas, um lugar em que as coisas se lhes pareçam mais claras, não está à sua disposição criar ou descobrir uma realidade independente, dentro da qual possa viver uma liberdade incondicionada. O homem é por efeito do mundo que habita. Ele não pode ser, como nos lembra Wittgenstein, em sua famosa passagem, fora dos limites da linguagem, pois também aí está o seu limite de mundo. Não pode ele viver fora do mundo. Até mesmo os sonhos, tal como nos ensinou Freud, estão sob esta responsabilidade. O homem sempre é isto ou aquilo numa proximidade mais ou menos determinada e num limite mais ou menos estabelecido com isto ou com aquilo. O nível de desvelamento que algo atinge é correspondente ao nível de proximidade que o homem tem com o sendo do desvelado.

Por isto, “*O modo e a maneira da verdade depende do modo e da maneira do homem*” (HEIDEGGER, 2012, p 153). Com estas palavras, Heidegger não pretende que a verdade seja subjetiva, que ela dependa do arbítrio do homem. Nós podemos e é desejável que tenhamos nossas próprias opiniões, porém não podemos ter nossos próprios fatos. Que o tempo da verdade corresponda ao tempo do homem é apenas um fato

existencial, um fato histórico mediante o qual ser e homem travam sua relação. O que se mostra sempre se mostra no âmbito de uma possibilidade histórica e no campo de uma proximidade com os diferentes modos de o homem ser no mundo. Contudo, e justamente por isto, não se pode ter o mesmo direito de acesso àquilo que se mostra numa determinada situação histórica. Ainda que por força interpretativa e de imaginação o homem busque colocar-se de modo equivalente aos outros homens diante das coisas, isto não é possível. O que se alcança com este empenho hermenêutico é um horizonte em que a linguagem produz um lugar comum para um possível consenso quanto ao que todos têm diante de si.

Não gozamos, porém, do mesmo direito diante das coisas e do mundo em que as coisas são e se mostram. Por consequência, uma face do todo sempre se oculta na singularidade do mundo que cada um habita. Na educação, isto se evidencia e se intensifica, pois enquanto um processo de subjetivação coletiva, tantos são os mundos quantos são os direitos de acesso ao que nela prezamos e levamos adiante. Por isto, ir ao encontro desta singularidade é deixar o ser entregue ao seu tempo de mundo. É com isso, e talvez apenas com isso, que o movimento pedagógico do deixar ser pode cindir as amarras que privam o homem de sua liberdade mundana, isto é, de seu poder-ser. Evitar prender o homem numa determinada definição, torna-se, portanto, o imperativo desta postura pedagógica que tem no deixar ser um elemento básico de sua constituição.

Ademais, não passaria de uma ingênua pretensão fazer da educação um Leito de Procusto, pois tal como Heidegger nos ensinou com muita perspicácia, toda verdade tem seu tempo. Elas (as verdades) nascem e sazonom temporalmente e temporalmente também perecem. Nas palavras de Heidegger, “A verdade tem seu grau, seu nível e sua nobreza, e cada vez da maneira em que o próprio homem é digno e merece estar numa proximidade e numa distância em face do sendo” (2012b, p. 147-148). Deixar ser é justamente buscar compreender em que medida o processo pedagógico pode corresponder a distância que cada um ocupa de uma determinada realidade de mundo. É buscar corresponder à maneira que os atores educacionais estão em face desta realidade e não nivelá-los à mediania de um dever-ser que esta realidade radica. No desvelamento do mundo, portanto, não se abre a verdade do mundo, mas sim o âmbito em que algo apresenta-se, assegurado pela abertura imperante da clareira, que é sempre uma abertura histórico-temporal. O fenômeno da abertura é, portanto, o fenômeno do deixar ser, o fenômeno diante do qual a educação pode assegurar ao homem a possibilidade do apresentar-se e do mostrar-se como aquele que é aí no mundo. O deixar ser indica, assim,

o aberto no bojo do qual caminhamos e compartilhamos junto às coisas a finitude do nosso destino. E mesmo que, em liberdade, as coisas sejam independentes de nós, é nesta independência que elas compartilham seu acesso. Elas são acessíveis porque são e se mostram *na* linguagem como abertura da clareira do ser, que é sempre ser no tempo.

Por isto que, em liberdade, a coisa é no tempo. No tempo nós pertencemos conjuntamente ao mundo, pois além de mostrar coisas, nós somos e nos mostramos *com* elas *na* linguagem. Pensar a educação como um espaço hermenêutico significa reconhecer nela a condição de uma abertura que mostra e que deixa mostrar. O espaço hermenêutico caracteriza-se, justamente, neste mostrar compartilhado. Daí que compartilhar não quer dizer da ação do sujeito sobre a coisa. Na clareira aqui aberta, a coisa mostra, desde si mesma. Assim, o que há entre homem e coisa é uma verdadeira conversação. É nisso que consiste uma atitude hermenêutica. É um dar e receber na livre dimensão da linguagem. Educar é ocupar este espaço hermenêutico de compartilhamento. É um mostrar e um deixar mostrar que subsistem lado a lado no mundo da vida e no mundo das coisas. É dessa subsistência que provem nossa inserção na temporalidade. Sem o mundo das coisas e sem o seu *tempo do mundo*, diz Figal (2007), o mundo da vida, como o lugar em que e para o qual a educação se lança, é sem sentido em seu tempo de realização e em sua temporalidade. O fato de que as coisas podem se dar de um modo diferente é, portanto, um fato temporal. No agir pedagógico, as coisas podem ocorrer de um modo diferente, porque toda ocorrência é uma experiência temporal que dá e toma o sentido do agir. Por isso é que o educar enquanto o mostrar e do deixar mostrar só se realiza em referência ao tempo de seu acontecer, de modo que a própria temporalidade aparece como a estrutura ontológica do agir que se realiza pedagogicamente na linguagem. Assim, tanto o agir quando as coisas são, em liberdade, linguagem e tempo. Dito desta maneira, o tempo se apresenta como a estrutura prévia de toda a ação pedagógica. Cabe, então, pensar como o agir e as coisas se comportam neste horizonte tridimensional em que somos, para Figal (2007), liberdade-linguagem e tempo.

3.3 O agir pedagógico e a liberdade das coisas

Se em liberdade as coisas são linguagem e tempo, em sua relação com as coisas, o agir também é livre. Pensada a partir de uma atitude hermenêutica, a ação pedagógica é, em si mesma, uma abertura para isto. Contudo, não raramente as coisas travam o agir e nos impedem de avançar sobre aquilo que nos detemos em uma aula (e até mesmo na

lida cotidiana). De repente, isto nos obriga a buscar saídas para escapar daquilo que atravessa o caminho da aula. Sua finalidade é interrompida e o agir precisa ser reordenado. Aqui, então, nosso planejamento pedagógico é posto em jogo e com ele todo o esquema que coordena o agir na direção de sua finalidade. Com isso, acaba que o próprio planejamento, tomado como a imagem mais ou menos precisa de um esquema de ação, se mostra apenas como a planificação de uma hipótese para o agir. Assim, o planejamento equivale à proposição de um esquema de ação que planifica a articulação do agir com as possibilidades de realização de uma finalidade. Contudo, por mais detalhado que seja nosso planejamento, algo sempre acontece, sempre se dá de uma maneira diferente e para além do controle que pensávamos ter sobre os limites do fazer. Mas a que isto se deve? A impossibilidade de contrafactualizarmos a ação, retendo previamente as possibilidades, os passos e os riscos do agir? Ou ao fato de que, muitas vezes, pensamos esquemas por demais detalhados e desconsideramos a presença nem sempre convergente, interativa e compartilhada das coisas que se acham contrapostas em meio ao nosso campo de ação?

Acredito, em acordo com Figal, que as coisas não podem ser evitadas. Mesmo quando as coisas com as quais lidamos correspondem ao nosso planejamento e se mostram num estado desejável de padronização, no curso da ação, elas podem se mostrar de um modo diferente ao que esperamos, em razão de circunstâncias que não podemos subsumir previamente. Isto ocorre porque, segundo o entendimento de Figal (2007), há uma abertura do agir para as coisas. Por sua vez, esta abertura desvia o agir de sua finalidade, porém, mesmo que nesta abertura persista uma tensão aparentemente antagônica, na relação com a coisa, o agir permanece livre. A liberdade, neste caso, reside no fato de que na relação com as coisas, também podemos agir de uma maneira diversa e inesperada ao planejado. Neste sentido, o planejamento enquanto um esquema de ação se move na tensão com um esquema de coisas que reside livremente no afastamento. Sem este afastamento, não haveria liberdade. Romper este afastamento representa a entificação do ser na coisa como finalidade do agir. É este rompimento do *ao longe* que a objetivação científica produz. Como diz Hermann (2002, p. 36), “A objetivação científica do ser humano retira a temporalidade do *Dasein* e o ser-possível, onde o ser se torna coisa”. Neste sentido, a concretização do planejamento precisa corresponder não apenas ao modo com que lidamos com as coisas no agir, mas também ao modo com que, na lida, as coisas tocam o agir.

Quando um planejamento assume esta intenção, o próprio agir põe em jogo seu esquema a ponto de, não raramente, rejeitá-lo. Aqui, no entanto, também ocorre um processo de ratificação da intenção e, conseqüentemente, do agir junto às coisas. Contudo, vale lembrar que as possibilidades de ratificação e rejeição de um esquema de ação devem, segundo Figal (2007), deixar “[...] claro que as coisas não imergem no contexto do agir” (p. 203). Assim, se as coisas se comportam desta maneira, é porque elas também dizem algo sobre a intenção. A intenção não é algo incondicionado. O agir se realiza pela intenção, por uma vontade e por um querer condicionados. “Sem as coisas não há o querer” (Ibid., p. 204). Para usar uma expressão de Figal (2007), as coisas garantem o *não-esmorecimento do agir* que a intenção determina. Por isto sempre há a possibilidade de que o agir seja alterado em favor de uma intenção de atuação.

Desta forma, “[...] pertence à liberdade do agir o *estar afastado* que é essencial às coisas” (Ibid., p. 205, grifo nosso). Neste sentido, por não estarem imersas no agir e, portanto, subsistirem no afastamento, as coisas garantem a possibilidade de que nossa atuação também possa, na relação com elas, se dar com sucesso, mesmo quando de uma forma diversa à nossa intenção. Nesta direção, o sucesso de nossa atuação também está vinculado ao fato de deixarmos as coisas entregues a si mesmas. É no *estar afastado* que as coisas se permitem ao agir. E essa permissão não significa que elas se entregam à intervenção, a despeito daquilo que são a cada vez estando afastadas. A intervenção, segundo Figal (2007), só é possível estando acompanhada de um deixar ser. Esta é a forma de preservarmos nossa liberdade em relação às coisas e de também mantermos as coisas livres em relação a nós.

A intervenção precisa se dar no afastamento. No deixar ser que o estar afastado propicia é que nós e as coisas compartilhamos a possibilidade de ser *com* e, a cada vez, de um modo diferente. No afastamento também reside uma proximidade fundamental à preservação da diferença (do ser). Afastadas, as coisas ficam livres de ser tomadas apenas como objetos de intervenção pedagógica. Isto, contudo, não significa atribuir às coisas uma qualidade antropomórfica, como se elas pudessem se livrar disso movidas pelo querer. As coisas são livres, mas não lhes facultado o agir em torno de um querer ou não a liberdade. As coisas não podem abrir mão de sua condição. Contudo, mesmo afastadas do agir, elas não deixam de exercer sobre ele suas influências. Mesmo assim, ainda é possível pensar, tal como alerta Figal, que o *estar afastado*, essencial à determinação das coisas, é apenas uma atribuição definida sob o ponto de vista do próprio agir.

Neste caso, as coisas não estariam livres por si mesmas, mas sim, porque deixadas na liberdade. Em *Ser e tempo*, Heidegger (2015a) realiza uma importante análise sobre isso. Definindo a essência das coisas a partir da noção de *referência*, Heidegger ajuda a pensar o uso que fazemos das coisas se as tomarmos sob o ponto de vista do agir e não de si mesmas. Se preservássemos essa leitura sobre a liberdade das coisas, elas precisariam ser compreendidas a partir do uso e não a partir do que são estando afastadas de nós. Neste caso, a nossa relação com a coisa estaria voltada à referência que ela assume ao ser usada e não a ela enquanto coisa usada. O jogo, para seguirmos com esta imagem de pensamento, é para ser jogado. Ele diz respeito ao jogar e existe em referência a isso, isto é, ele se refere ao jogar e esta é sua essência.

Quando os alunos jogam um jogo de tabuleiro, eles não dirigem sua atenção ao jogo enquanto coisa, mas sim ao jogar. Esta é uma possibilidade que, à luz de *Ser e tempo*, temos para compreender a coisa segundo o que expus anteriormente. Ou seja: “[...] nós compreendemos algo, na medida em que o perdemos de vista” (FIGAL, 2007, p. 205). E isto, por sua vez, nos leva ao que Heidegger (2015a) diz ser a *conformidade* (*Bewandtnis*) da coisa em relação a algo. Na língua alemã, a palavra *Bewandtnis* também quer dizer *constituição*. Heidegger, portanto, faz uso do termo para mostrar que quando a coisa se conforma em relação a algo, ela também se constitui em referência a esta conformidade.

Neste sentido, a conformidade também designa um deixar que a coisa repouse sobre algo a partir de si mesma. Por entender que este processo precisa ser tomado em conjunto, Heidegger partiu para a análise da coisa a partir da noção de utensílio, já que ele só pode ser experimentado à medida que também repousa sobre si. O utensílio alcança sua condição apenas quando se conforma em referência ao uso. No uso, portanto, deixamos que o utensílio repouse sobre si, deixamos que o martelo repouse sobre o martelar, que a cerra repouse sobre o cerrar, que o lápis repouse sobre o escrever, enfim, deixamos que o utensílio se mostre. Ao jogar, por exemplo, deixamos que o jogo vá ao encontro de sua conformidade e, portanto, se torne acessível a nós, se torne jogável. O jogo é para jogar, porém no jogar perdemos o jogo de vista e nos concentramos em nosso próprio agir. Isso não quer dizer que tenhamos esquecido o jogo, mas sim, que deixamos o jogo ser o que ele é no afastamento. Imersos nesse afastamento o agir e a coisa compartilham em liberdade aquilo que são.

Aqui, em termos pedagógicos, o *agir* significa *dar abertura, deixar ser*. “Agir é criar um espaço, um lugar onde o ser possa aparecer e aí mesmo nesse espaço ficar como que ex-posto ou dis-posto a seu apelo” (BUZZI, 1980, p. 128). Nos termos de uma atitude

hermenêutica, o agir tem, então, o sentido de uma abertura para que algo se mostre e se realize. Tem, assim, o sentido e a forma do agir que é fundamental a realização do jogo. O futebol simboliza isso por meio do esporte. Quando os jogadores jogam, eles abrem espaço para que o jogo aconteça. Isso significa que o jogador cria um espaço para que o jogo ganhe seu ritmo e para que o jogar se torna possível. Sem o agir, o jogo não acontece, porque não encontra abertura para tal. Se diz, então, que o jogo está travado, que os jogadores não conseguem impor-lhe um ritmo. É então que o jogo não se mostra. Ele não encontra espaço, não ganha abertura para o exercício de sua dinâmica. Quando, porém, o agir dá abertura à sua dinâmica, o jogo então se mostra entregue as suas possibilidades de realização. Como o jogador no jogo, assim devemos estar na experiência pedagógica. Assim devemos tomar o agir com relação ao processo e a dinâmica do conhecer. O agir deve ser a abertura, e tem o sentido desta abertura que deixa o ser aparecer aí neste espaço, que é o espaço do acontecimento pedagógico, o espaço das múltiplas discursividades, onde nenhuma deve pesar sobre a outra.

Quando deixamos que isso se realize ou, como disse Figal (2007), quando deixamos algo subsistir é porque nos recusamos transformá-lo e, desta maneira, deixamos algo ser independente de nós, independente da vontade dominadora do sujeito. Em que medida isto é possível, não sabemos, pois a educação ainda expressa, no próprio papel que historicamente a ela se tem atribuído, a vontade-de-poder e a correlata vontade de conduzir, dominar e controlar as condutas dos indivíduos. De qualquer forma, uma atitude hermenêutica preza pelo caminho contrário à medida que propõe um deslocamento da unilateralidade do ato pedagógico para uma bilateralidade do ato pedagógico, isto é, uma descentralização que coloca todo o processo no campo da permutabilidade discursiva, lugar em que ocorre o jogo interpretativo e que o *fazer aprender* dá lugar ao *deixar aprender*.

Esse deixar ser representa, em termos de planejamento, um estar voltado para as coisas. É apenas voltados para elas que podemos descobri-las enquanto algo que se mostra “[...] a cada vez em sua manualidade” (HEIDEGGER, 2015a, p. 113). Assim, voltar-se para as coisas é deixar que elas venham ao nosso encontro. Desta forma, é importante pensar que, nessa liberação, a coisa bem pode se desviar da finalidade do agir e, em decorrência disso, exigir que o planejamento se reordene em relação às possibilidades de realização que ela traz ao nosso encontro. Neste sentido, se o que está em jogo no agir pedagógico é a concretização de um planejamento, já que ele conserva as finalidades que motivam a própria ação docente, então o próprio planejamento a que o agir se refere

precisa ser pensado em sua relação com as coisas. E isso não quer dizer que tenhamos que planificá-las, pois as coisas interferem no contexto da ação apenas quando há uma ação e ao longo de uma ação.

Isso, por sua vez, não pode ser administrado previamente, pois ainda que o agir e a coisa possuam uma disposição prévia, a tensão entre eles aparece e se transforma no curso de seu acontecer. Por isso, o agir e a coisa vivem a possibilidade de ser a cada vez aquilo que são, de um modo diferente. No que diz respeito ao agir pedagógico, tudo o que vem ao nosso encontro na ação só é compreendido, tal como nos ensina Figal (2007), a partir da própria ação. É na ação que, neste caso, podemos descobrir se o que vem ao nosso encontro é consoante à finalidade que almejamos no agir. Isso nos mostra que uma ação só se realiza na ligação entre o mundo da vida e o mundo das coisas. No entanto, a conformidade das coisas não pode ser entendida no sentido de uma conformidade para o mundo da vida, tal como Heidegger parece ter inicialmente concebido a questão.

Isso nos levaria a uma apreensão ontológica e não a uma liberação de seu modo de ser. Neste caso, “[...] nós só liberaríamos as coisas, na medida em que as desonerássemos do laço mundano-vital do agir e as deixássemos ser assim tão afastadas quanto elas o são por si mesmas” (FIGAL, 2007, p. 209). Mais tarde, no entanto, Heidegger atribui a esta reflexão uma característica que se afasta de sua posição anterior. Na preleção *Da essência da verdade*, publicada no Brasil sob o título *Ser e verdade*, Heidegger minimiza a noção de *liberação* e fala apenas de um *deixar ser*.

Assumindo esta perspectiva de reflexão, Heidegger desenvolve uma análise que não tem mais ressonância com o utensílio. Tomando o ser a partir da noção de abertura, Heidegger chega ao entendimento de que o ente enquanto ente se mostra na própria abertura do ser para o mundo. É justamente isso que, para Figal (2007), caracteriza o *deixar ser* na posição de Heidegger. Para ele, aí o ente é na medida em que pertence ao aberto do ser. Com isso, a própria experiência do ente é, neste abertura, a experiência do deixar ser. Como Heidegger pensa esta experiência a partir da noção de distanciamento, o deixar ser ganha, em relação à fase anterior de seu pensamento, um novo desdobramento, pois, neste caso, o deixar ser significa uma atitude de retração perante o ente. “Desta atitude de compreender ‘o deixar ser’ desdobra-se um novo conceito de ação, o qual não se restringe mais só em produzir efeitos, mas em fazer emergir sentidos imanentes ao ser-aí” (DALBOSCO, 2006, p. 1129). Para nós, isto traz consequências muito importantes, uma vez que de tal atitude pode emergir uma ação que não se orienta necessariamente na busca por resultados, mas sim por uma ligação entre o agir e aquilo

que acontece com o ser ao longo de uma ação. Não está dito porém, com isso, que se deva abdicar dos resultados, mas sim que os resultados bem podem ser obtidos por meio de um processo aberto ao que acontece e ao que, neste acontecer, se mostra como uma possibilidade diversa de acesso ao que se pretende em uma ação. Isto implica, entre outras coisas, numa postura aberta à diversidade das formas que os envolvidos em um processo adotam para alcançar seus objetivos e, por consequência, numa postura menos excludente, já que também entra em jogo, nesta abertura, a possibilidade de um ente poder ser mediante a exploração aquilo que ele mesmo é e tem em vista suas próprias possibilidades.

Numa perspectiva heideggeriana, podemos dizer que a atitude na qual entra em jogo uma compreensão do deixar ser ou, se quisermos, uma retração perante o ente, é indispensável para que ele se manifeste naquilo que é. Na retração perante as coisas, que Heidegger chama de ente, não apenas deixamos a coisa ser a coisa que ela é, mas também deixamos que aquilo que ela é forneça o critério de medida para as possibilidades de seu vir a ser. Pensando desta forma, não há liberdade do ser, nem mesmo do ser da educação, quando não há a liberdade das coisas. O ser só pode se valer dessa abertura para o ente na medida em que retira dele seu critério de medida e, então, o deixa ser. Contudo, não muito raramente assumimos o ente a partir do agir e das necessidades de controlá-lo em virtude da finalidade que este mesmo agir tem diante de si sem, contudo, levar em conta as possibilidades que o próprio ente oferece, estando ele mesmo fora do controle que o agente busca sobre ele exercer.

Assim, ao invés de tomar o aberto como medida, acabamos, segundo Figal (2007), retirando nossas medidas de nossos próprios planos. Desta forma, acabamos tanto mais equivocados em nossas medições quanto mais nos tomamos como medida para as coisas. Essa insistência do sujeito no asseguramento de si, que Figal diz ser uma auto-imiscuição na abertura do ente, representa o ímpeto de uma lida que busca, a qualquer custo, inclusive a custo do ser, se aproximar das coisas, o que constitui um quadro onde “[...] as coisas devem ser compreendidas apenas a partir dos propósitos, planos e ações” (FIGAL, 2007, p. 210). Isso evidencia o quanto a intervenção do homem se tornou a base, o *subiectum* para tudo o que é. Isso, para Heidegger, é o que constitui fundamentalmente a Modernidade: a virada do aberto do ser para a subjetividade. Por conseguinte, alijando-se de todo afastamento esta virada acabou, de diferentes formas, operando uma padronização das coisas em vista de sua disponibilidade.

Na educação, esse quadro se manifestou através da proposição de processos pedagógicos pautados na unilateralidade lógica de abordagens que, tal como o behaviorismo e o construtivismo, acabaram perdendo o ser de vista, em nome da fundamentação racional do saber e do agir. E como essa visão filosófica foi determinante para a construção da educação moderna, saldo de uma época que resolveu administrar a experiência humana por meio da racionalidade da razão, modelo que ainda predomina, a forma com que o homem (o aluno) foi aí concebido acabou reverberando em quase todas, senão em todas as concepções educativas de nosso tempo. O ser como entidade ou o ser entificado, tal como Heidegger nos fez saber, é o ser que permeia os currículos e as práticas que se aportam nessa *epistème*, uma *epistème* sobre a qual boa parte da maquinaria escolar ainda opera. Para Flickinger (2010, p. 84), “A coisificação do homem em nome da racionalidade instrumental e a crise ecológica, decorrente do gesto dominador do homem perante a natureza, representam apenas dois dos exemplos mais significativos desse quadro”. E mesmo que o conceito moderno de racionalidade não deva ser dispensado à revelia de suas inegáveis conquistas, é o que buscam, não sem reservas, alguns defensores da tradição iluminista, como é o caso de Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel e Albrecht Wellmer, não podemos negar suas consequências, nem sempre positivas.

E aqui é importante observar que há diferenças significativas entre o que chamamos de *razão iluminista* e *razão moderna*. E essas diferenças importam, para nós, apenas porque constituem as finalidades a que a própria razão está submetida, nesses quadros de inteligibilidade que, aqui, são matéria de crítica, especialmente quanto às suas implicações pedagógicas. E essas diferenças estão presentes, segundo Flickinger (2010), nas próprias considerações que Kant fez sobre o tema, em 1783, por ocasião de sua *Resposta à pergunta: O que é Iluminismo?* Para Flickinger (2010, p. 86), Kant deixa em suas considerações a concepção de que “[...] a razão iluminista constitui-se, de fato, somente no diálogo público, pois somente nele os participantes se veem submetidos à crítica radical, chegando, finalmente, a uma postura autocrítica”. No entanto, “Ali onde se abusa da razão como mera razão instrumental – tal como acontece à base do mito moderno do progresso da razão, tornando-a manejável para fins a ela alheios –, faz-se com que a razão esqueça o processo de sua autoformação no diálogo público” (Ibid., p. 86). Assim, diferente da ideia moderna, Flickinger argumenta que subjaz à ideia iluminista da razão uma experiência dialógica e comunicativa, experiência que, para o mesmo autor, se viu obturada pela razão meramente instrumental. Contudo, mesmo que a razão iluminista esteja mais próxima que a razão moderna da lógica de racionalidade

com a qual estamos operando, a partir da hermenêutica, já que a prática do diálogo serve a ambas, minha intenção com o recurso dessas observações não é retomar o ideal iluminista ou reduzi-lo em face do modo com que ele se alojou na lógica de racionalidade presente no ideal moderno, mas apenas descrever, em parte e de forma bastante limitada, de que razão estamos falando. E se levarmos em conta essa perspectiva (a da pretensão universal da fundamentação racional), pouco nos importaria o fato de que as coisas se abrem para o agir, pois nessa abertura avançaríamos em direção a elas aniquilando a distância e com isso o sentido da liberdade. Nessa aproximação, não deixamos a coisa enquanto coisa ser o que ela é, pois nos colocamos no centro da ação assimiladora aniquilando, assim, o ser na própria abertura do ente (da coisa). Assim, “[...] sem que estejamos livres das coisas não há nenhuma liberdade em relação a elas” (FIGAL, 2007, p. 211).

O que, portanto, quero lembrar por meio dessa argumentação é que o fazer pedagógico precisa, neste sentido, preservar de forma ilimitada as possibilidades de agir em meio às coisas. A pretensão de nos colocarmos à base de tudo por meio da ação técnica e de, assim, tudo trazer à maleabilidade do agir significa não reconhecer que o próprio agir conserva um limite e uma dependência que não podem ser eliminados. E como diz Hermann (2002, p. 88), “Não há nada de errado com a técnica, exceto quando ela tutela o processo sem tornar explícitas as bases de seu procedimento e quando ela pretende encerrar a produtividade de um processo – que consiste na abertura ao outro – em suas regulações lógicas”. O limite do agir se mostra tanto no fato de que as coisas não são completamente alcançáveis, quanto no fato de que não sabemos fazer tudo o que na lida com elas se apresenta. Associar o limite do agir pedagógico a um problema técnico-metodológico pode, segundo Hermann, resultar numa radicalização da perda de sentido que tanto nos impede de buscar um horizonte mais amplo para compreender esse suposto fracasso, quanto nos impede de compreender que, no agir, também nos mostramos dependentes de soluções que, em determinados momentos e aspectos, só os outros podem dar. E isso não apenas revela o caráter auto-esclarecedor do agir pedagógico, mas também o caráter existencial próprio a um movimento que a técnica não pode acompanhar com a segurança desejada.

E ainda que num primeiro momento o limite e a dependência nos digam o contrário, reconhecer essa condição significa reconhecer que não há liberdade sem laços. Só há liberdade no compartilhamento. Pensar uma prática educacional com os aportes da linguagem é pensar uma prática educacional constituída por laços que não podem ser

preteridos, pois fazer-pensar educação sem mutualidade e compartilhamento é negar o próprio ser da educação. Uma atitude hermenêutica situa-se no âmago deste entendimento, à medida que se assume como uma postura pedagógica de recuo perante as relações que efluem do caldo pedagógico no sentido de deixá-las ser, no livre afastamento do agir. Não se deve, porém, entender esta liberdade, tal como nos ensina Figal (2007), como uma abertura indiferente para o próprio arbítrio, mas sim como uma abertura ao que nos concede a possibilidade de agir num determinado contexto de ação. A liberdade, aqui, diz respeito a um campo de possibilidades e não a uma condição que independe livremente de tudo, como se o agir suportasse a causa de si. Agimos porque algo nos faz agir. Ninguém, segundo Figal (2007), provoca o surgimento de algo, *mas algo se dá*.

A liberdade do agir faz-se valer na partilha. Partilhamos e agimos na abertura que as coisas oferecem. No entanto, não preenchamos a abertura das coisas com um comportamento ou ação. Às vezes, as coisas não vêm ao encontro de uma abordagem. Elas ficam ao longe, de modo que o próprio distanciamento se mostra como a única abertura para elas. Por assim dizer, nós precisamos das coisas, nós buscamos as coisas e mesmo que elas não precisem de nós, jamais conseguimos deixá-las, pois “[...] elas estão livres de nós e isto nos ata à liberdade em relação a elas” (Ibid., p. 212). No laço com a liberdade dos outros nos ligamos à liberdade das coisas. O limite e a dependência do agir nos mantém, portanto, vinculados a elas. O fato de sermos desiguais na capacidade de agir, de dependermos dos outros para muitas coisas, não é apenas o que constitui um laço de liberdade. O limite e a dependência aí presentes também mostram que a desigualdade em nossas capacidades é fundamental para um livre agir.

Quando agimos, não começamos do zero, mas acolhemos e levamos adiante, pelos meios disponíveis, o que já se encontra em andamento na história. Por outro lado, nós acolhemos e levamos adiante, porém não estabelecemos uma conexão direta com a finalidade que os outros atribuem à suas ações. A liberdade do agir em relação à liberdade das coisas reside justamente nisso: agimos de maneiras diversas e nunca com as mesmas finalidades, já que a finalidade do agir depende daquilo que cada um pode realizar. Não há liberdade sem essa limitação, sem esse cuidado com a diferença (do ser) que há entre nós. No limite e na dependência do agir as finalidades são distribuídas. A educação se realiza assim: na distribuição sintonizada das finalidades. A educação pode ser um exercício para a liberdade apenas se fizer jus a isso. O agir pedagógico não pode ser escravizado em função de uma finalidade que não pode ser garantida e que nem mesmo

pode ser almejada fora daquilo que ele mesmo é em seu campo de ação. Essa escravização do agir para uma finalidade pressupõe um *poder* e um *querer* sem levar em conta que “Nosso conhecimento não se dá pelo acesso direto à coisa enquanto coisa (conhecer, por exemplo, uma planta numa identificação plena da coisa mesma), mas pela relação com o mundo dentro de um determinado contexto” (HERMANN, 2002, p. 64). Para a mesma autora, nosso acesso às coisas se dá pela linguagem e não diretamente por uma operação de pensamento. A linguagem pertence à tradição e ao fluxo da experiência que realiza em sua inserção histórica. “Portanto, a linguagem não é fruto do puro pensamento, mas radica no mundo prático” (Ibid., p. 64-65).

Assim, se o acesso às coisas se dá por meio da linguagem, então, é a própria razão que se volta para o interior da linguagem na constituição do pensamento e não a linguagem que se coloca a serviço da razão. Isso, segundo Hermann, nos mostra que, “Compreender o pensamento humano como uma operação mental ou como uma análise lógica implica silenciar a dimensão de historicidade do homem, que se realiza no horizonte da própria linguagem” (Ibid., p. 64). Portanto, se a linguagem preserva uma relação direta com a razão, então, podemos dizer que a realidade da razão é uma realidade histórica cuja possibilidade persiste, até mesmo na ausência da notação (que se dá, por exemplo, quando um homem morre). Nesse sentido, a razão que vigora na linguagem é uma abertura racional para o mundo. Pertencendo à textura da linguagem e não à substância do pensamento é que a razão se mostra, para Figal (2007), tão mundana quanto, em sua abertura, o mundo se mostra racional. E mesmo que o racional venha ao encontro da razão a partir da notação de algo, no sentido de que *algo só é notável porque é racional*, nem tudo o que é no mundo é notado, pois segundo Figal (2007), o mundo está sempre em aberto, o que faz a razão ser desprovida de lugar.

Desta forma, a razão não está em um lugar, ela não é, como diz Figal, encontrável ou localizável, mas apenas reconhecível no modo de sermos diante da forma como notamos o mundo. Para os fins que aqui se buscam, essa leitura nos afasta de uma ideia puramente racional do processo do conhecer como um processo em que alguém ensina alguém, e nos aproxima da ideia do conhecer como um processo em que o aluno nota a si mesmo diante da própria notação que faz de sua experiência no mundo. E mesmo que esta seja uma experiência inerente ao modo de ser si mesmo do aluno, uma experiência mediada por uma produção de si e não por uma consciência interna a si, o mundo sobre o qual essa experiência se dá não é um mundo sem sujeito, sem si mesmo, como diz Berticelli (2004, p. 314), “[...] mas um mundo em que cada um pode ser ele mesmo ou,

em outros termos, pode dar-se ou não a conhecer a si mesmo, cuja iluminação acontece no dizer-se a si mesmo para ser si mesmo, de múltiplas maneiras, nos acordos estabelecidos linguisticamente”.

O si mesmo não é, nesses termos, algo acabado, imutável e transparente para si mesmo, mas algo que, em constante transformação, se manifesta nos projetos que cada um realiza. O si mesmo é, assim, construído pela narrativa histórica que nós e os outros produzimos conjuntamente na interação social. Não há um si mesmo por si mesmo, autoconsciente. O si mesmo é no tempo, de modo que “Um não pode ser si-mesmo na solidão, senão junto ao outro como parte de uma comunidade linguística” (ESCUADERO, 2015, p. 232, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o si mesmo aparece como uma narrativa aberta e sempre em revisão. Por isso, para alcançarmos uma autocompreensão não é suficiente “[...] pensar em si mesmo como um eu: é necessária uma narrativa. Nossas ações são inteligíveis dentro da estrutura de uma sequência narrativa que nos fornece elementos sobre [...] nossas diferentes formas de existência” (Ibid., p. 232, tradução nossa). Assim, é no horizonte histórico-temporal dessa sequência narrativa que a nossa vida passa constantemente por um processo de construção e reconstrução de nós mesmos. E o que seria a educação senão um espaço de abertura que, por meio de sua especificidade, possibilita ao homem a realização de uma hermenêutica de si? Não acredito que o *verdadeiro* sentido da educação (porque deve haver um, mesmo que não saibamos defini-lo de forma certa) se desvirtue disso, ao menos se nos mantivermos em acordo sobre o entendimento de que *a educação é para a vida*. Não há como isolar a objetividade que tanto se busca, na prática educacional, dos aspectos existenciais que permeiam e entrelaçam seus atores. E se, aqui, seguirmos uma perspectiva heideggeriana, entenderemos, tal como aponta Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 39), que “O ensinar nada mais é do que provocar o aluno a descobrir um sentido próprio a si e a própria necessidade de seu conhecer”. Por isso, não acredito que a educação se realize como um processo objetivo e impessoal, em que o conhecer se isola no objeto a ser conhecido e ignora a vida e a singularidade daquele que conhece.

Assumir essa permeabilidade do conhecer é assumir que a educação é um fenômeno existencial que vai além da troca objetiva do conhecimento. Trata-se de um espaço de vivência, de compreensão e produção do si mesmo a partir da interação comunicativa. E não me refiro a um si mesmo como algo que está na consciência, mas como algo que está imerso na vida e que, assim, se mostra um elemento estruturante do

processo educativo. Quando em uma aula o aluno se sente exausto, a ponto de não conseguir concluir uma atividade, a exaustão constitui uma vivência imediata e pré-reflexiva para o aluno. Nesse caso, a vivência se revela para o aluno como uma vivência imediatamente dele e não como algo percebido por uma consciência explícita do eu. O fato de o aluno ter *consciência* de que está vivendo uma experiência mediada pelo cansaço é um fato existencial pré-reflexivo. Portanto, a descrição que o aluno faz de sua experiência é uma descrição fenomenológica de si mesmo. Não há, aqui, uma consciência abstrata, mas sim uma consciência vivida, uma consciência histórica, fática, para dizer deste modo.

Assim, é a partir desse rasgo intrínseco na vivência que, segundo Escudero (2015), podemos realizar uma descrição fenomenológica direta da consciência vivida sem a necessidade de nos referirmos a um ego abstrato ou a um princípio unificador. À estrutura da consciência pré-reflexiva não subjaz um ego. Nós estamos absortos na vivência e não podemos nos livrar desse enlace. De certa forma, isso corresponde ao que Heidegger nos ensinou sobre a hermenêutica da vida fática. Para Heidegger, a vida se articula a si mesma justamente porque possui um caráter pré-conceitual que não tem referência a um sujeito ativo. Essa noção fática (hermenêutica da facticidade) nos mostra que os modos de ser se dão como modos de ser si mesmo. As experiências que fazemos em educação são, em cada caso, experiências nossas. Como nos ensina Escudero (2015), a cada vez que faço, compreendo ou experimento algo, é meu próprio si mesmo que está, de alguma maneira, co-presente e co-implicado nessa vivência. Nesse caso, Heidegger (2012a) fala de um si-mesmo (*Selbst*) no lugar de um eu (*Ich*). No entanto, não podemos compreender esse modo de autorreferência como uma vivência isolada do si mesmo, pois “O *Dasein* não existe só consigo mesmo, senão que está sempre em meio à”s coisas, cercado por outras pessoas e ocupado com suas rotinas diárias” (ESCUDERO, 2015, p. 244, tradução nossa). Porquanto, ter uma vivência não implica interromper a interação com o mundo e com outros em busca de um si mesmo substancial, pois não há um si mesmo sem laços. A autorreferência é sempre de um si mesmo no mundo. O esforço de Heidegger é justamente o de nos mostrar que o caráter fenomenológico do si mesmo é, pois, compatível ao nosso estar-no-mundo. Por isto mesmo é que, ao não ser uma consequência do *eu* (*Ich*), Heidegger nos mostra que “Este caráter de ser si mesmo do homem é também o fundamento de ele ter sempre uma *história*” (2012b, p. 222, grifo do autor).

Em termos heideggerianos, nós nos encontramos como si mesmos situados na experiência do conhecer. Por isto o si mesmo não se sustenta em uma identidade

ontologicamente fechada às dinâmicas do tempo e da linguagem, mas sim, na corrente cambiante da nossa inserção histórica. Aqui, o tradicional conceito de individualidade encontra-se negado, pois sob o ponto de vista fenomenológico, nunca nos encontramos diante de um sujeito do conhecimento, puro e isolado. Conceber o si mesmo dessa forma, resultaria numa deshistoricização (*Entgeschichtlichung*) e desmundanização (*Entweltlichung*) da experiência educativa e, com isso, da própria existência humana. Por esta razão é que o *Dasein* existe fora de si como o ser que sempre está-aí-no-mundo.

Assumida nessa perspectiva, a vivência educativa se mostra com uma vivência mundana, de modo que a abertura do si mesmo implica, inevitavelmente, uma abertura de mundo. Assim, o ato educativo como uma abertura de mundo também implica um abrir-se a si mesmo. Nesse sentido, a vivência pedagógica tem uma estrutura hermenêutica que pode ser interpretada desde si mesma. A vivência mesma não é logicamente vazia, mas dotada de um modo de acesso que procede da própria dinâmica pedagógica como uma dinâmica da vida. E esse modo de acesso não provém de uma *autopercção reflexiva*, mas, segundo Heidegger (2012a), de um processo que é expressão imediata da própria vida e que tem o caráter a-reflexivo. Assim, se o si mesmo interessa à educação, ela deve procurá-lo e avaliá-lo nas vivências mundanas e não em um eu abstrato e submerso na consciência. A consciência de um eu é um modo de auto-apreensão e não de auto-abertura, o que significa que a experiência educativa não pode ser apreendida adequadamente, nem mesmo sob o ponto de vista da avaliação, por meio do clássico modelo sujeito-objeto, pois isso implicaria no encobrimento da dimensão histórica do ser e, assim, das próprias condições que determinam a experiência pedagógica que pretendemos avaliar. “A vida está aberta ao mundo diferentemente do isolamento a que está condenado o conceito moderno de sujeito. A vida forma parte de um mundo entendido como uma totalidade significativa” (ESCUADERO, 2015, p. 238, tradução nossa). O si mesmo não é uma questão de percepção interna. No processo do conhecer abrimos e experimentamos a nós mesmos na relação com o outro. Com isso, nós nos aproximamos à conclusão de que o si mesmo é um existencial, isto é, um momento constitutivo e fundamental para a apropriação mesma do ser.

Contudo, essa abertura do si mesmo não corresponde a uma abertura tão somente objetiva, mas a um movimento de apropriação e abertura do ser para o mundo da vida. Nesse movimento existencial-fenomenológico, a vida se mostra implicada nos comportamentos e intenções que cercam e orientam o processo do conhecer como um processo de abertura para o mundo. Sobre isso, Heidegger (2008b) nos ensina que quando

o mundo se abre na totalidade de seu significado, o *Dasein* mesmo se descobre intimamente envolvido com as coisas e com o outro. Dessa forma, podemos dizer, em acordo com Heidegger, que a existência constitui a abertura pela qual as coisas podem se manifestar livremente. Sem essa abertura, o ente continua existindo, porém, não pode ser compreendido. A abertura é, aqui, o fio condutor que a hermenêutica heideggeriana nos oferece para pensar a educação sem sedimentar e objetivar o caráter dinâmico da vida humana. No entanto, a preservação desse caráter vital não pode ser reduzida a um apelo prático. Preservar a dinâmica da vida como um momento fundamental da educação é uma forma de cuidado com a dinâmica do si mesmo do ser, isto é, com um modo fundamental do homem poder ser e de não se bastar num estado de coisas, mas sempre ser e estar voltado para o mundo a partir de um poder ser outro.

Nisto, pois, não há nenhum apelo prático que, porventura, reduza o processo educacional ao que se acha disponível no mundo da vida. O que há, é o cuidado com o relacionamento do homem com sua história, lugar e contexto em que o *Dasein* está sempre *em processo de tornar-se*. A unidade do si mesmo é, portanto, o resultado constante dessa dinâmica aberta e inacabada. O ser é sempre projeto em andamento, no sentido heideggeriano de que o projeto é a estrutura existencial do ser que sempre se move no âmbito do *poder ser* e que, assim, vai se antecipando a si mesmo por meio daquilo que ele mesmo vem sendo. Desta maneira, o *Dasein* não se define, inicialmente, por seu envolvimento prático com o mundo, mas pelas interpretações e projetos que orientam nossas práticas no mundo. As experiências que acumulamos com a docência, por exemplo, não nos levam por si mesmas ao agir pedagógico. Como afirma Escudero, estar em posse de uma destreza não é suficiente. Nossas ações precisam de projetos, e projetos não são produtos mentais, mas resultados de interpretações. A relação que o ser guarda consigo mesmo tem lugar, para Heidegger, na estrutura circular de práticas e projetos que se lançam para o futuro. A questão, porém, é saber como nossas práticas podem levar a efeito nossas interpretações. E não se trata, com isto, de colocar em jogo a questão, já bastante mirrada, de como vestir a interpretação com um prática, mas sim de pensar como nossos projetos podem ganhar resolução sem que, por isto, os processos interpretativos caiam passivos no mundo pragmático da vida cotidiana.

Que a convivência constitua uma possibilidade para isso, já é algo bastante aceitável dentro de nossa argumentação, pois se assumimos a linguagem como o nosso ponto de convergência, presente se deve ter que também a linguagem só tem sentido dentro da convivência. Como nos ensina Buzzi (1980, p. 83), *a linguagem supõe a*

convivência para ter força de comunicação. As práticas, assim, só podem levar a efeito nossas interpretações por meio dos sentidos que a linguagem produz e instaura no âmbito da convivência, isto é, da interação comunicativa. É na convivência articulada linguisticamente, que todo o projeto humano pode alcançar seu futuro e obter sua realização. Onde não há processos comunicacionais também não há convivência, pois convivência nenhuma se funda onde não há interação, troca e instauração de sentido. Pois que a convivência se mostra, aqui, como um lugar de interação que nos abre e deixa ver o mundo, nos revelando ao outro através do elemento comum da linguagem, qual seja ele, o λόγος (lógos).

3.4 O λόγος como discurso

O lógos, enquanto discurso, se mostra como o elemento comum da linguagem que articula o ser-no-mundo às nossas possibilidades de compreensão, o que significa, segundo Escudero (2015), que nossas práticas, projetos e interpretações estão todos articulados discursivamente *na* linguagem. Heidegger, nessa mesma direção, insiste que o discurso, enquanto articulador da possibilidade de compreensão, não cumpre uma função verificadora, mas tem o papel fundamental de mediar, como elemento comum da linguagem, a abertura significativa do mundo. Sem essa abertura, de onde deriva a possibilidade da compreensão, não há a possibilidade da convivência, pois não há o descobrimento do outro. E sem o descobrimento do outro, não há como preservar a alteridade, o que implica na própria deshistoricização da razão e, por consequência, do conhecer.

Preservar essa abertura discursiva como elemento estruturante do processo do conhecer é uma atitude hermenêutica indispensável para a construção das práticas e projetos pedagógicos que busquem sua articulação política numa concepção ontolinguística da realidade. Dessa forma, uma atitude hermenêutica implica na manutenção constante do reconhecimento da mobilidade histórica da razão, cujo movimento tanto nos permite assumir diferentes perspectivas em relação a algo, quanto nos permite descobrir o outro da razão a partir de sua própria discursividade. Essa lógica de racionalidade implica, pois, na atitude de estar atento a concepção de que a razão não se dá no intelecto, na alma, por assim dizer, pois com o descobrimento do outro, diz Wellmer (1998), também descobrimos formas de vida e um mundo que de certa maneira já foi desvelado, um *quasi-factum* que supera a subjetividade e precede, assim, toda

intencionalidade e toda notação. Por isso, o fato de interpretarmos as coisas sondando-as a partir de diferentes perspectivas também é, segundo Figal (2007), um fato corporal vital, isto é, um fato existencial e não um ato consciente, auto-perceptivo em que a razão é uma entidade operacional que se processa tal como a concebeu Descartes, em relação ao *cogito*.

Portanto, em seu modo de ser mundo, a educação é racional, porém, “[...] não no sentido de uma realização ‘interior’ da ‘subjetividade’, mas no jogo tridimensional de liberdade, linguagem e tempo” (FIGAL, 2007, p. 401,). É nessa tridimensionalidade que a razão se constitui e enquanto tal pode ganhar validade na vida, portanto, no processo do conhecer. Isso, segundo Figal, só é possível porque ao não ter lugar, a razão se desata do caráter locativo do corpo vital e coloca o próprio corpo vital numa abertura desprovida de lugar de razão. Assim, podemos dizer que a razão é na abertura da linguagem. A educação, neste sentido, é um espaço hermenêutico de abertura para a vida, ou seja, para a vida como algo *ao mesmo tempo racional e vitalmente corporal*, para usar termos de Figal (2007).

Penso que uma reflexão calcada nessas características vai ao encontro das necessidades que a crítica a uma educação instrutiva, informativa, transmissiva e conteudista apresenta. Produzir sentido, pensar, compreender e interpretar são coisas que só acontecem no espaço hermenêutico do convívio e das interações comunicativas. Não há educação, nem mesmo um processo hermenêutico, quando se busca o entendimento a partir do que *está lá* no *em si* extramundano, metafísico. Não há educação quando não há o compartilhamento dos discursos e do historicamente vivido, portanto, no intramundano e na intratemporalidade (*Innerzeitigkeit*) da interlocução que permeia e faz valer o aspecto vivo e dialógico da vida. Como espaço hermenêutico de busca de sentido a educação tem seu suporte material na linguagem, nos processos linguísticos e, como diz Berticelli (2004), nos conceitos e relações construídas e nos sentidos alcançados por validações dialogais que não podem e nem devem ser esquecidas perante os diversos momentos que determinam o processo do conhecer como um processo de convalidação do conhecimento e dos pré-conceitos inerentes à tradição que compõe a história em meio a qual nos encontramos. Ignorar os efeitos disso seria o mesmo que falsear os fenômenos e as condições a partir das quais a própria vida se dá na dinâmica do tempo. A educação como lugar, como espaço hermenêutico de produção do conhecimento se configura, tal como a entende Berticelli (2004, p. 321), “[...] no âmago da historicidade e, portanto, está sob os

efeitos da História, que determina horizontes individuais e coletivos (superposição de horizontes) para produzir um resultado por eles condicionados”.

E esse condicionamento histórico não se dá mecanicamente, pois a inserção na história sempre se dá condicionada pelos discursos, pelas vivências e acordos produzidos individual e coletivamente. Desse modo, o delineamento dos contextos individuais e coletivos são sempre delineamentos produzidos linguisticamente. Por isso é que, aqui, entende-se que a produção e instauração de sentido em educação se efetivam materialmente na linguagem, lugar em que os discursos, os textos e o convívio encontram validade. Não há, nesta perspectiva, espaço para a arbitrariedade, para a valoração moral assente no dogma, no totalitarismo da opinião e do juízo, pois como diz Wittgenstein (1996), no parágrafo 241 das *Investigações filosóficas*, “Verdadeiro ou falso é o que os homens dizem e o que estão em acordo na linguagem” de modo que “esta não é uma concordância das opiniões, mas da forma de vida”. Assim, no parágrafo seguinte (§242), Wittgenstein prossegue dizendo: “A comunicação na linguagem pressupõe não somente um acordo nas definições, mas também (por mais estranho que possa soar) um acordo nos juízos”, o que é fundamental para uma abordagem que, à luz da hermenêutica, toma a educação não apenas como o espaço do interpretar pedagógico, mas também como um espaço hermenêutico de interação comunicativa entre processos de interpretação e formas de vida (individuais e coletivas).

Evidentemente, se considerarmos verdadeiro e falso como frutos de acordos linguísticos, não nos resta senão assumir, tal como dissemos no preâmbulo do segundo capítulo, como fundamento de nossas ações apenas as verdades que a linguagem possibilita estabelecer entre os falantes, pois o verdadeiro e o falso que buscamos, quando queremos compreender algo, se articulam na linguagem do comum conhecimento de homem e mundo, ou seja, do *ser-aí-no-mundo (Dasein)* que implica um *ser-aí* na história, na tradição e na presença das coisas. Pensar a educação nestas bases é uma possibilidade que se dá perante o entendimento de que “Há em tudo uma lógica operativa ligada ao mundo da vida, que baliza as configurações sociais, históricas e culturais em que se inserem os sujeitos orientados por normas” (BERTICELLI, 2004, p. 321).

Neste sentido, a explicação fenomenológica da existência fornecida pela hermenêutica, nos conduz o olhar para uma dimensão ontológica da compreensão que não se vê abarcada pelos modelos tradicionais de conceber o fenômeno educativo. Com isso, ela nos fornece a possibilidade de conceber a educação, o educar, para além de uma função meramente recursiva ou instrutiva (tal como querem os modismos tecnicistas de

última hora). Assim, nos possibilita tomar a educação como um espaço hermenêutico em que o ser do ente se mostra na sua contingência existencial, isto é, “[...] num mostrar-se e velar-se como modo de se dar a conhecer na finitude da clareira do ser” (Ibid., p. 321) que se torna acessível na linguagem e aqui, na linguagem do educar, cujo sentido ultrapassa o simples interpretar textos e entender lições para, segundo Berticelli (2004), *alcançar uma compreensão ôntica do mundo*. Nesses termos, a hermenêutica se configura não apenas como a possibilidade da interpretação e da compreensão da existência do homem no mundo, mas também como a possibilidade de compreendermos o próprio mundo (enquanto mundo do homem e mundo das coisas).

Dado, assim, o caráter linguístico da realidade humana e da viabilização do ser, podemos dizer que “[...] educar é desvelar linguisticamente o mundo ao *interpretar e compreender juntos*, educador e educando, nas trocas, sempre linguísticas, do ensinar e do aprender” (Ibid., p. 322, grifos do autor). E o que há, diante do que diz Berticelli, de mais *inter*-pretante que este processo chamado educação? O que há de mais comunicativo e *inter*-cambiante que o educar, este processo em que se realiza o conhecer, a descoberta coletiva de si e do outro no mundo? Certamente essas condições de possibilidade mostram que a educação está profundamente inserida na compreensão hermenêutica, não no sentido de que a educação seja um objeto da hermenêutica ou que a hermenêutica seja objeto da educação, mas no sentido de que, entre outros recursos gnosiológicos e meios de entender a educação e sua respectiva *episteme*, está a hermenêutica que, ao rejeitar o pressuposto da autoconsciência e inserir-se no mundo da vida (por meio de uma ontologia do *Dasein*) se mostra produtiva não apenas para traçar uma epistemologia da educação, mas também para compreender o processo educativo a partir dos pressupostos práticos de sua realização, de sua textualidade, afinal, quando a hermenêutica se remete ao que é passível de ser tomado como texto ela também nos abre a possibilidade de compreender o processo educativo a partir de sua textualidade, isto é, de compreendê-lo como um texto que, em meio a outros, se manifesta a partir de uma textualidade específica, qual seja, a textualidade do educar que se objetiva materialmente *na* linguagem.

E como diz Palmer (1996, p. 245), “[...] é nesta objetividade que a experiência hermenêutica deverá encontrar seu fundamento”. Portanto, pensar uma *episteme* educativa com base numa orientação hermenêutica, significa pensar uma *episteme* sem apelos a referências teológicas ou naturais, isto é, sem apelos exteriores, o que significa pensar desde o interior de padrões finitos de verdade em que o *lógos* (o *lógos* da racionalidade discursiva) não é privativo e nem pretende alcançar um *telos* substancial,

no sentido metafísico de um fim supremo, mas sim garantir que o acontecer da verdade sempre se faça pela via do argumento. Pensar a educação desde o aporte hermenêutico significa, portanto, pensá-la em vistas de uma racionalidade para a qual o fundamento da verdade não está nos dados empíricos ou na verdade absoluta, conforme afirma Hermann (2002, p. 83), pois “[...] antes disso, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem”. Pensar uma *episteme* nesses termos exige, assim, o reconhecimento de que nosso conhecimento tem raízes nas relações existenciais, pré-científicas e pré-conceituais que mantemos com o mundo e com as coisas, o que implica numa reivindicação de outros sentidos para o agir pedagógico. Entrementes, por meio do debate acerca das racionalidades que permeiam o agir pedagógico a possibilidade que a hermenêutica nos oferece permite, segundo Hermann, “[...] que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação”, de modo a poder “[...] interpretar seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças” (Ibid., p. 83).

Assim, “Se, por um lado, o *lógos* como realização da *ratio* conduziu, na Modernidade, à razão instrumental e esta à dominação, [...] por outro o *lógos* conduz diretamente ao *diá-lógos*, ou seja, à possibilidade do diálogo, sob a forma da interação” (BERTICELLI, 2004, p. 69, grifos do autor), o que amplia o sentido da educação para além da normatividade técnica, pois ao reconhecer a dimensão criadora da compreensão, essa leitura põe à luz “[...] o reducionismo de entender a educação a partir dos ditames da cientificização, em que o outro se torna objetivado (seja por uma relação de poder, seja por imposições técnicas que condicionam o caminho da aprendizagem)” (HERMANN, 2002, p. 83). Segundo o que diz Hermann, essa leitura hermenêutica (uma leitura que também dilata o sentido do *lógos*) nos permite ampliar o sentido da educação porque mostra que o processo educativo é uma experiência dos próprios atores que aí estão envolvidos. E pelas características do trabalho docente, nos defrontamos, aqui, com uma tematização necessária e produtiva do *lógos*, um *lógos* que não priva o educar no instrumento, na técnica, pois como diz Gadamer (1995, p. 77), “O modelo do conhecer é o diálogo e não o encontro entre um sujeito autônomo e um objeto dominado, que é o postulado da ciência moderna e também, em certo sentido, a morte da metafísica”. Para esta lógica de concebermos o processo do conhecer o *lógos* alcança outra dimensão. No discurso educativo ele se faz linguagem, o que nos possibilita um livre afastamento da ação como dominação. E para Berticelli (2004, p. 70), “É o distanciamento dialógico/comunicativo que torna presentes as coisas”, isso, sem a violência de um

princípio ético normativo que aspire qualquer tipo de universalidade que não esteja exposta à possibilidade do diálogo e às múltiplas manifestações da linguagem.

E se como razão o *lógos* se inseriu num horizonte de duras críticas, uma vez que se tornou um instrumento justificado de dominação, como *linguagem*, o *lógos* se mostra produtivo para o entendimento da educação como um processo normativo, fornecendo, assim “[...] uma possibilidade de outra interpretação, de outro entendimento, de uma outra hermenêutica, que é a do *lógos* como *linguagem*” (Ibid., p. 70, grifos do autor). Para esse autor, depois que os hermeneutas (especialmente Gadamer) colocaram em suspensão a clássica definição aristotélica do *lógos*, o *lógos* como aquilo de que os homens são dotados, também o *lógos* como *razão e pensamento*, abriu-se um caminho sem volta para o entendimento do *lógos* como linguagem. E esse entendimento mostrou que “Pelo *lógos* os seres humanos podem, por um lado, *pensar*, mas, por outro, também podem *dizer*, ou seja, *comunicar o que pensam*” (Ibid., p. 71, grifos do autor).

Posto isso, e tal como também viu Figal (2005), a concepção heideggeriana do discurso vai justamente nesta direção. Ela não é mais, tal como ainda era para Humboldt, orientada puramente pela realização da fala. Uma tal concepção já é, para Heidegger, impossível porque o discurso não é mais para ele uma produção de mundo, mas sim, um modo de ser-no-mundo. “Por conseguinte, o discurso não é aqui o falar a cada vez empreendido, mas a determinação essencial da linguagem” (FIGAL, 2005, p. 154). Neste sentido, é possível dizer que sempre já nos movemos em meio ao discurso, pois esta não é senão uma condição necessária para a realização histórica da própria linguagem. Esta é a estrutura que o *lógos*, enquanto fala e discurso tem para Heidegger. Para ele, “O *λόγος* faz e deixa ver [...] aquilo sobre o que se discorre e o faz para *quem* fala (*medium*) e para todos aqueles que falam uns com os outros. A fala ‘deixa e faz ver’ *ἀπὸ* ... a partir daquilo sobre o que fala” (2015a, p. 72, grifos do autor)⁴⁷. O *lógos*, como discurso, é, então, o que *deixa e faz ver* o que retira aquilo sobre o que se fala. Desta maneira, o *lógos* só pode significar razão porque sua função é deixar e fazer perceber o ente. Nunca, porém, razão como consciência, mas sim como produção discursiva oriunda do contexto em que a fala

⁴⁷ Ainda que a preposição *ἀπὸ* cumpra uma função classicamente reservada, é importante observar que, assim como outras preposições gregas, ela é uma palavra que pode ter uma significação que vai além *de* ou *desde*. No entanto, quando Heidegger usa a preposição *ἀπὸ* na frase *A fala “deixa e faz ver” ἀπὸ ... a partir daquilo sobre o que fala*, ele parece valer-se dela justamente para indicar o lugar *de* ou *desde* onde a fala pode fazer ver algo como algo. E isto parece confirmar-se na sequência imediata da referida passagem, quando Heidegger diz: “A fala (*ἀπόφανσις*) autêntica é aquela *que* retira o *que* diz daquilo sobre que fala, de tal maneira que, em sua fala, a comunicação falada revele e, assim, torne acessível aos outros, aquilo sobre que fala”.

existencialmente se enraíza. A razão é sempre fruto deste enraizamento, pois “[...] o *lógos* é o lugar onde moram os homens e as coisas. A morada do ser é sempre e por toda parte na proximidade do *lógos*” (BUZZI, 1980, p. 32-33, grifos do autor).

Depreende-se disso que todo o discurso mostra aquilo sobre o que fala no sentido de deixar ver aquilo que é dito. Para Salgado (2015), é com base em sua capacidade de deixar ver aquilo sobre o que se fala, que Heidegger determina a fala como *mostração* (*ἀπόφανσις*). Desta forma, se compreendermos o *lógos* no sentido determinado pela *mostração*, isto é, como discurso, podemos então afirmar “[...] que o ser-aí é o ente que tem como modo de ser o descerramento do mundo por meio da linguagem” (SALGADO, 2015, p. 143). O discurso tomado como fala se apresenta sob a forma do *desencobrimiento*. Nele, aquilo sobre o que se fala se apresenta e se torna visível propriamente como presença. Dito isso, fica claro que o *lógos* enquanto linguagem não diz respeito apenas à emissão de proposições, mas também ao *desencobrimiento* que faz algo como algo vir ao nosso encontro, aí no mundo. Dito em termos heideggerianos, “No *λόγος*, o ente vem ao encontro” (2015a, p. 88), porém, o modo de ser deste ente só pode ser adequadamente apreendido por meio de um *deixar ser*. Este é o entendimento que deve ser mantido quando se busca pensar a educação como um processo que se realiza discursivamente e que se constitui como uma abertura para o *deixar e fazer ver* aquilo sobre o que cada um fala no exercício concreto da experiência pedagógica.

Assumir esse entendimento é parte de um movimento que caracteriza e estrutura a tomada de uma atitude hermenêutica enquanto uma atitude que busca fazer valer o aspecto linguístico do educar. Sem a tomada de uma atitude hermenêutica, que é a postura pedagógica de estar atento ao processo do conhecer como um processo de interação comunicativa, talvez jamais a linguagem será assumida como uma possibilidade (como um *telos*) para pensarmos a educação. Mesmo que a linguagem se mantenha presente como o que determina a instauração de sentido no processo educativo, é uma atitude hermenêutica que poderá garantir que o *agir pedagógico*, o *educar* assumam a linguagem em seu horizonte de inteligibilidade. Isso não quer dizer que a linguagem não esteja presente e que por isto seja necessário levá-la à presença por meio de uma atitude hermenêutica. A linguagem é o que doa forma à presença do ser e a toda experiência que ele realiza em sua odisseia existencial. Assim, assumir a linguagem no horizonte de inteligibilidade do agir pedagógico significa trazê-la para o âmbito em que todo o processo pedagógico é pensado e concebido. Tirar a linguagem de um âmbito meramente instrumental e colocá-la no horizonte de inteligibilidade que orienta o trabalho

pedagógico é, assim, o que caracteriza todo o esforço que está por trás de uma atitude hermenêutica.

A tese que a isto nos conduz é a tese de que uma atitude hermenêutica se mostra como um meio possível e viável de levar a efeito uma concepção ontolinguística da educação. Que essa atitude seja tomada como um método, um método através do qual uma educação pautada *na* linguagem alcançaria sua realização é uma possibilidade que não se define neste estudo, pois com o conceito de atitude hermenêutica não busquei designar uma estrutura metodológica previamente dada. Ao contrário disso, todo o caráter disciplinar ou metodológico que a aplicabilidade do conceito pode suscitar, deve ser assumido em consonância às necessidades impostas pelas *coisas elas mesmas* e tratado mediante suas condições de possibilidade. É apenas assim que este conceito pode ser assumido como método ou disciplina dentro de um contexto de aplicação. Não há um Fio de Ariadne que o conduza por todos os quadrantes em que sua inserção possa ser concebida. Em cada quadrante, uma atitude hermenêutica deve ser tomada segundo a via e modo de acesso que, de diferentes maneiras, a presença do ente lhe mostra. Foi neste sentido, e no contexto limitado pela intenção desse trabalho, que procurei pensá-la apenas como uma postura desprovida de regras e livre de procedimentos, noção de onde provém a ideia de *atitude* e não de um *disciplina* hermenêutica. Justamente por isso, uma atitude hermenêutica é uma atitude que se caracteriza na postura do deixar ser, isto é, do cuidado para que o ser se mostra em sua realização mesma, para que ele se faça valer na linguisticidade, na discursividade situacional de sua presença. Não se fala de disciplina porque a situação habitacional do ser exige a maleabilidade que apenas uma atitude pode oferecer. É desta forma que uma atitude hermenêutica alcança a condição de um modo de ser desprovido de uma doutrina codificada. Uma atitude hermenêutica não é isto ou aquilo. Ela não se aplica neste ou naquele contexto. Ela não segue este ou aquele princípio porque ela também não tem a pretensão de ser pedagogia. Ela é tão somente uma postura que, a partir do reconhecimento da linguisticidade da experiência humana, visa deixar o ser entregue as suas próprias possibilidades, sem que, para isso, uma determinação de princípios lhe seja imputada previamente. É uma atitude que se deixar nortear pelos passos da ação, pelo movimento interpretativo que se processa e faz saber na abertura da linguagem enquanto uma abertura para o ser. Todo o agir pedagógico que, por ventura, busque, numa atitude hermenêutica, sua possibilidade de realização, deve assumir este compromisso com a linguagem. Acredito que é esta experiência fenomenológica da

liberdade que pode dar ao ser a força significativa de sua afirmação no processo educativo.

Por isto, uma atitude hermenêutica deve ser assumida no decorrer do processo pedagógico como a possibilidade do cuidado com o ser que se revela na linguagem. Uma atitude hermenêutica representa, desta maneira, um movimento de abertura para o ser que se mostra na linguagem do educar. Representa o gesto de *ir ao encontro do outro em seu acontecer*, na singularidade de sua abertura para o espaço hermenêutico do conhecer que, mesmo sendo diverso, se constitui na singularidade daquilo que cada um é e pode realizar. Sem que qualquer diferença seja eliminada, pois que para isso teríamos que eliminar o próprio ser, entendo que a educação se faz na singularidade. Assim, sem o cuidado com o ser, também não há o cuidado com a diferença.

Uma atitude hermenêutica se volta para isso à medida que não deixa a linguagem puramente exposta aos domínios da técnica, mas assume-a como o pressuposto básico de tudo aquilo que pode ser compreendido. Com isso, desativa a alavanca metafísica e lança a linguagem no mundo compartilhado e historicamente vivido. Uma atitude hermenêutica visa, neste sentido, resguardar a linguagem como o lugar do conhecer, como o lugar em que os aspectos objetivos do conhecimento se materializam e se tornam acessíveis, o que implica, por tabela, mostrar que a objetividade não é um ectoplasma da consciência, mas uma produção da linguagem. Esse é o aspecto de uma atitude que, a meu ver, pode pôr em andamento uma prática educacional na linguagem. Atitude esta que, durante o *acontecer* do processo pedagógico, busca levá-lo para além da aquisição e do pedagogicamente verificável, visando, assim, um deslocamento que se volta para o interpretar e não para o *ver e demonstrar*.

Trata-se, portanto, de uma atitude política diante do educar, diante dos atores que se encontram em mútuo processo de aprendizagem, para usar um conceito de Assmann (1998), uma aprendizagem que nem sempre vem à tona, que nem sempre se mostra computável, mas que está ali como o que é determinante, mas que não pode ser determinada em sua realização, em seu modo de ser, pois mesmo que nossas ações dentro do processo pedagógico (e fora dele também) se dirijam a uma finalidade específica, não podemos afirmar que sua realização corresponde ao fim que a determina, uma vez que nossas ações não se constituem apenas em referência ao mundo objetivo, mas também ao mundo da vida sempre em transformação e do qual nossas ações, mesmo as ações da técnica, não podem se livrar. A dinâmica da vida constitui a diferença ontológica que já está a caminho em todo processo de objetivação. “Daí que a razão instrumental se mostra

tão problemática para os educadores imersos num ambiente profissional ou informal de relações humanas, no ensinar a alguém e no aprender de alguém, posições polares permanentemente intercambiáveis” (BERTICELLI, 2004, p. 239). É a propósito disto que faço uso, ainda que limitado, do conceito de aprendizagem, cujo sentido acompanha aquele que Hugo Assmann lhe conferiu na obra *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Por meio deste conceito, Assmann entende o movimento da experiência da aprendizagem como um movimento que deve ser compreendido desde os processos da própria vida. A aprendizagem quer dizer assim do “[...] estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, em seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo” (ASSMANN, 1998, p. 128).

Isto se coaduna ao que busco desenvolver neste estudo, pois buscar entender o processo educativo a partir das dinâmicas da linguagem não é outra coisa senão buscar entendê-lo a partir *da dinâmica do vivo*, portanto, da finitude do ser que historicamente habita o mundo e que constantemente está-em-processo-de-ser, processo que, para Assmann, corresponde ao estar-em-processo-de-aprender, assim caracterizado pelo conceito de aprendizagem e que, em termos heideggerianos, representa o ser-para (*Sein-zu*), expressão que, referindo-se à presença (*Dasein*), indica o plano que constitui estruturalmente a existência da qual, aliás, o processo educativo não pode se isolar mesmo quando se pretende unicamente objetivo. Politicamente, isso designa outra ideia do que significa educar, não mais assente em objetivações niilistas, mas em um deslocamento que coloca o agir pedagógico na liberdade das coisas, sem que para isso haja a submissão do ser, pois tal deslocamento deve voltar-se para a liberdade no sentido do ser e do deixar ser no livre afastamento do agir. Uma atitude hermenêutica se faz neste afastamento, na preservação e no cuidado do *ao longe*, da distância como medida para a ereção mesma do ser, para ereção mesma daquilo que somos e que a cada vez nos tornamos diante do mundo que se revela na educação e dos horizontes que cada um traz para este espaço hermenêutico de interação comunicativa, que é o espaço do conhecer, em que a experiência do compreender se realiza mutuamente *na* linguagem.

4 EDUCAÇÃO E SINGULARIDADE: O CUIDADO COMO A ATITUDE HERMENÊUTICA DO DEIXAR SER

Tal como até aqui me permiti pensar, a concepção com a qual estou lidando é a concepção de que a linguagem é a abertura que o homem encontra para estar na experiência histórica de tudo daquilo que acontece. O entendimento que minha exposição busca agora elucidar é o de que tal concepção também pode tornar compreensível o que neste capítulo buscarei desenvolver, tendo em vista minha tentativa de pensar um possível caminho para que a educação possa dar trânsito a uma abordagem ontolinguística de suas dinâmicas pedagógicas. Pode-se até mesmo objetar que esta tentativa seja periférica ao que até então estava desenvolvendo, porém deve ficar claro que ainda não estive na decisão de pensar uma atitude hermenêutica para além do caráter estrutural que este conceito tem para mim. Em verdade, não elaborei, até aqui, uma definição precisa sobre o que mais solidamente significa uma atitude hermenêutica. Contudo, o caráter estrutural que minha interpretação recebeu foi crucial para que me fosse possível localizar epistemologicamente o referido conceito dentro do contexto de minha argumentação. Todavia, isto não foi suficiente para que eu pudesse me aproximar mais claramente de um horizonte de executabilidade. Em todo caso, trilhei um caminho preparatório que agora se mostra indispensável para que uma atitude hermenêutica vá ganhando sua textura pedagógica, pois neste caminho não busquei senão apenas mover o terreno em que o conteúdo de sua significação pôde ser semeado. Esta é, no entanto, uma aparência que deve ser mantida apenas até o momento em que uma significação básica começar a germinar e que um sentido fundamental possa dela ser colhido. Se isto nos conduzirá a uma determinação clara e, com isso, também a uma maneira de tomarmos mais exatamente o sentido pedagógico de uma atitude hermenêutica, não há como saber, pois esta é uma conquista que só poderemos lograr se minha empresa der conta de coligar o que se disse ao que, a partir de agora, a noção de cuidado (*Sorge*) deixará dizer. Assim, ao buscar avançar no processo de conceituação de uma atitude hermenêutica pelo horizonte do cuidado, admito ter que primeiro lidar com a necessidade de determinar o que este conceito busca propor de modo a igualmente lidar com a necessidade de mostrar como o cuidado se constitui neste horizonte de proposição. Por isto, para que uma compreensão avulsa não seja fixada como o sentido fundamental e básico desta determinação, preciso, prontamente, me concentrar no que esta exigência impõe, que é

definir os escólios políticos e epistêmicos que dão sustentação conceitual ao que estou chamado de *atitude hermenêutica*.

4.1 O conceito de uma atitude hermenêutica e seu limiar epistêmico: o impessoal, o cuidado e a singularidade da presença.

O que proponho, no presente estudo, a partir do conceito de uma *atitude hermenêutica* não busca suportes valorativos ou princípios éticos prévios para dar conta do que pretende sustentar. O entendimento que, por sua vez, a isto nos conduz é o de que tais dimensões (do valor e do princípio ético) não devem ser determinadas por uma *unidade atitudinal docente*, pautada em fundamentos solipsistas e no domínio incondicionado da subjetividade, mas sim pela aceitação mútua do que captam os olhares, de onde e para onde olham, em cada ocasião e circunstância em que a possibilidade do olhar se faz possível e que pontos de vista substituem o auto-instituído e o suprasensível por realidades finitas, condicionadas por olhares que orbitam um horizonte sempre limitado e circunscrito por um modo histórico, fático e ocasional de ver.

É, pois, na trama destes olhares que as possibilidades de produzir sentido podem, como ato hermenêutico, se efetivarem. Uma atitude hermenêutica não busca, assim, estatuir uma narrativa totalizante, um único discurso, tal como pretende a ciência moderna, ou uma ordem transcendental, tal como pretende a metafísica, mas sim voltar-se para as pequenas narrativas, para os pequenos olhares que se dirigem de maneira compartilhada para o mundo da vida e não para as grandes narrativas, as meta-narrativas, que voando tão alto alcançam uma visão do todo, mas perdem a visão das partes menores que habitam os lugares menores e nestes, os discursos menores em que se produzem e reproduzem o sentido do viver, o sentido da educação e o próprio sentido do *ser* que encontra nestes lugares menores o *aí* de suas possibilidades, do seu querer-ser, do seu ter-que-ser e do seu poder-ser.

Estes são os lugares que uma atitude hermenêutica, no contexto de uma concepção ontolinguística da educação e enquanto ato hermenêutico, pode buscar suas condições políticas e epistêmicas de legitimação. Nunca fora das *dinâmicas do vivo*, para represar uma expressão de Assmann (1998, p. 128), portanto, nunca fora das dinâmicas existenciais, lugar em que toda normatividade é produzida comunicativamente, não sem dificuldades, não sem ruídos, não sem caos, mas também não sem a possibilidade de reinterpretção, de resistência e de coletivamente se chegar a um lugar comum para que

a pluralidade das vozes possa residir de maneira pacífica e dialógica. Por isto é que se defende, neste estudo, por meio de uma atitude hermenêutica, que os sentidos do educar e do ser educado, do ensinar e do ser ensinado, bem como do educar-se e do ensinar-se, em todas as circunstâncias e meios, deve ser fruto da interação entre os olhares e discursos, mesmo entre aqueles diametralmente opostos ou simplesmente transversais.

A possibilidade de levar a efeito uma prática educacional, que tenha em seu horizonte de inteligibilidade uma concepção ontolinguística da educação, baseia-se nas dinâmicas inerentes à situação histórica dos diferentes modos de ser do ser-aí a que esta possibilidade se volta. Justamente por isto é que uma atitude hermenêutica é mais uma atitude do deixar ser do que uma narrativa que busca a condução totalizante do ser. Assim, o conceito que orienta esta possibilidade pressupõe-se no limiar do entendimento de que toda a produção e instauração de sentido em educação encontra validade no estatuto partilhado e convencionado por aqueles que estão sob o cânone de sua narrativa. Não há uma narrativa externa, tanto menos um conceito externo a ela que não seja excludente e incompleto. Não há um cânone universal para os discursos, pois para isto seria necessário eliminar toda diferença ontológica do ser, o que nos levaria uma vez mais a regimes totalitários, tal como aqueles vividos pelos seres humanos nas guerras mundiais e nas ditaduras locais, em que os discursos menores e os olhares menores foram combalidos, sem precedentes, pelos discursos maiores. Disso depreende-se, tal como Berticelli (2004) procurou mostrar ao longo da obra *A origem normativa da prática educacional na linguagem*, que o caráter normativo do discurso deve resultar, em todas as ocasiões em que a prática educacional se pretenda normativa, de convenções instauradas no proferimento do discurso pertencente a uma formação discursiva específica, de onde, portanto, o sentido é captado pelos participantes para, então, produzirem acordos sobre signos compartilhados discursivamente dentro de uma determinada forma de vida.

No tocante ao objetivo deste estudo, que é o de *propor o conceito de uma atitude hermenêutica como possibilidade para pensar vias de realização de uma prática pedagógica pautada numa compreensão ontolinguística do fenômeno educativo*, isto é de extrema importância, pois discurso nenhum, conceito nenhum pode nos servir de instrumento sem que estejam determinados (*ad intra*) pela historicidade inerente aos diferentes modos de o homem temporalizar-se no *aí* do mundo. Conceitos nos permitem agir de maneiras específicas e por finalidades específicas, porém, não são coisas ou simples proposições donas de significados externos, supra-históricos e atemporais, pois nenhum conceito ou discurso é *dado* por si mesmo ou existe em si mesmo. Conceitos, tal

como os discursos, são, segundo Berticelli (2004), constituídos interativamente na e pela linguagem desde que e sempre que há concordância, ainda que mínima, sobre sua validade. Só assim é que, para o autor, eles podem ser normativos e efetivamente tomados como tal.

Este é um ponto significativo que a argumentação de Berticelli, na obra anteriormente referida, e que se fez germe para esta tese⁴⁸, nos oferece para sustentar a noção de que a tomada de uma atitude hermenêutica deve ser estabelecida sempre pela via discursiva e buscar sua produtividade, enquanto ato hermenêutico e ato pedagógico, na interação mesma entre os pares envolvidos neste processo normativo, fruto do diálogo, que é o educar, e não no apelo a fundamentos externos a interação comunicativa ou *ad extra* ao mundo da vida. Para Berticelli (2004, p. 348) “Se algum fundamento há (e há!), este fundamento é produzido *ad hoc* e se mede pelo horizonte de um determinado mundo da vida em que valores culturais são compartilhados”. Como já disse, tais valores são compartilhados e validados em seus horizontes menores e não por uma narrativa mestra que, inversamente, os levaria à esfera do juízo, como tão bem Nietzsche nos mostrou sob a perspectiva da moral, a despeito de seus horizontes culturais, sempre determinados por modos específicos de inserção no mundo da vida e jamais redutíveis a normas que lhes sejam impostas por instâncias alheias à situação em que se produzem e que são produzidos.

Quando isto ocorre, todas as ações orientadas por uma norma ou valor, seja ela educacional ou não, encontram sua motivação. É a partir deste ponto que, então, ensinar e aprender podem, segundo Berticelli (2004, p. 348), ser tomados como *um encontro no horizonte hermenêutico do conhecimento motivado*. Conhecimento motivado não tem aqui um sentido motivacional, tal como aquele empregado pelas teorias de auto-ajuda, aliás, cada vez mais presentes no campo educacional, mesmo quando se tem o claro

⁴⁸ É fundamental destacar, além disso, a importância que as inúmeras e alentadas conversas com o autor tiveram para que esta proposta alcançasse sua realização. Por partilharmos vizinhança e uma amizade que frutificou no espaço acadêmico, os diálogos, quase sempre despretensiosos e providos por assuntos de toda sorte, irrigaram muitas inspirações que se mostram aqui sedimentadas. Enquanto se assiste a situações desastrosas no campo das relações humanas, situações que se agravam pela crescente invisibilidade do ser mediante as condições materiais de nosso tempo, nosso diálogo se mostrou uma vez mais suficiente para resistirmos aos entraves que estão, com força crescente, impedindo o homem de pensar. A descartabilidade do outro em nome de um *eu centrado em si* em nada faz prosperar o que somente no diálogo pode crescer. Não fosse o autor ter se mostrado aberto a isto, e quantas vezes não ter me *espiado por cima dos ombros*, como disse Gadamer referindo-se à Heidegger, este trabalho não teria alcançado uma possibilidade de si. Isto fez consolidar (ao menos em mim) o entendimento de que só se faz ciência, talvez especialmente ciência humana, quando neste fazer impera o reconhecimento de que *Conversar es humano*, tal como diz o verso final do poema *Conversar*, de Octavio Paz.

entendimento de que toda a motivação e todo o envolvimento dos participantes seja historicamente determinado e não psicologicamente instituído. Por isto, diz Berticelli (Ibid., p. 349), o “Conhecimento motivado é o resultado da normatividade reconhecida pelos interlocutores no processo educacional e não o simples submeter-se”. Reconhecimento este que não resulta da força empenhada por argumentos unilaterais, mas da força (ilocucionária) de um discurso interpretado e compreendido de forma compartilhada quanto as normas que efetivam a ação e, por isto mesmo, seus significados. Norma nenhuma, valor nenhum e significado nenhum são interiorizáveis sem a *comvalidação* de sentidos. Por isto Berticelli se esforça em mostrar que a condição para que um determinado princípio seja assumido como valor normativo de uma determinada ação, pensemos no caso de uma atitude hermenêutica, é a de que o processo educacional retire suas necessidades do mundo da vida. Uma vez que toda a ação normativa, como é o caso da ação pedagógica, está associada a interiorização de valores, é imprescindível que ela esteja, ao mesmo tempo, ligada ao mundo objetivo e ao mundo social que constitui o horizonte temporal do agir.

Assim, toda a ação pedagógica que, nesses termos, se pretenda normativa, deve resultar de uma ligação com o mundo fático. Agir em acordo com normas é reconhecer o fático e o normativo que constituem toda possibilidade de ação. Do que se entende que todo o agir sempre se dá em relação a um mundo, qual seja, o mundo do ser que se acha presente na situação que condiciona o agir. A presença, que é o ente, tem, segundo Heidegger, “[...] a tendência de compreender seu próprio ser a partir *daquele* ente com quem ela se relaciona e se comporta de modo essencial, primeira e constantemente, a saber, a partir do *mundo*” (2015a, p. 53, grifos do autor). Isto, porém, não representa uma negação ou uma redução que a presença (o ente) realiza de toda a dimensão objetiva do mundo. A ligação do agir com o mundo fático do ser expressa o processo pelo qual os atores educacionais podem produzir sentido e entendimento sobre a estrutura pré-compreensiva que dá sustentação aos seus modos de ser-no-mundo. Desta maneira, nenhuma prática pedagógica que se exerça no contexto de uma atitude hermenêutica deve aplicar uma ideia de *ser* ou de *realidade* ao ente e nem deve impor à presença, tal como nos indica Heidegger (2015a), categorias delineadas por ideias que, tal como estas, sejam externas ao que o ente pode *mostrar* desde si mesmo. É neste mostrar que as estruturas que determinam o modo de ser da presença podem se revelar. É também apenas a partir deste acontecimento fenomenológico que, então, o ser do ente poderá ser colado em

relevo. Uma atitude hermenêutica só pode ser para o cuidado se e quando exercida como uma abertura para isto.

Tal abertura, porém, não é uma resposta sobre o sentido do ser e, por isto mesmo, nada diz sobre o sentido do educar que aí se processa. Tal abertura é apenas o terreno em que uma tal resposta pode ser preparada para talvez ser assumida como o horizonte de sentido da ação pedagógica. Liberado, portanto, o horizonte de sentido para o agir, liberam-se também as estruturas interpretativas do mundo que está mais próximo e que, enquanto presença, circunscreve o campo de ação em que o educar se processa. Do ponto de vista da constituição fática da presença, que aqui se constitui como presença pedagógica, todas as estruturas interpretativas do mundo são, para Heidegger, estruturas temporais. Por isto é que, em *Ser e tempo* (§5), “A temporalidade (*Zeitlichkeit*) será demonstrada como o sentido desse ente que chamamos de presença” (2015a, p. 54). Assim, é no *sendo* da presença que uma compreensão de ser pode se realizar. Mantendo um nexos com isso, uma atitude hermenêutica deve tomar o tempo como o lugar em que a presença compreende e interpreta o ser. Desta forma, ela deve, em referência a Heidegger, conceber o tempo como a estrutura ontológica de toda a compreensão e interpretação do ser que se revela na educação por meio da linguagem.

É, pois, esta estrutura que tem a educação enquanto processo comunicativo. O ser que pode ser compreendido é linguagem intratemporal. É mediante o horizonte da temporalidade e da linguisticidade do mundo e do ente que compreende ser, que a educação, segundo Berticelli (2004), alcança a possibilidade de que os atores educacionais produzam acordos, alcancem conceitos, formem opiniões, façam ciência e determinem valores, sempre, é claro, de maneira que esta determinação, esta normatividade, não seja resultado de uma autoridade exercida por alguém (um professor) sobre um alguém (um aluno) que está em seu campo de ação, mas sim o resultado da *comvalidação* de sentidos, do compartilhamento dos olhares e da produção conjunta, nem sempre isenta dos conflitos e dos jogos de poder, mas sempre possível, de alguma maneira ou proporção.

Bem por isto é que, ao propor uma atitude hermenêutica, não se propõe uma fundamentação ou uma metodologia orientada por normas externas (impessoais) aos acontecimentos que constituem o processo educativo enquanto um processo histórico, pessoal e, ao mesmo tempo, coletivo de formação. O que se propõe, outrossim, é uma atitude que resulta da absoluta interação comunicativa com o mundo da vida que é o mundo a que todos os seres vivos, mormente os seres humanos, estão temporalmente

circunscritos pela finitude do ser. Posto isso, uma atitude hermenêutica tem a característica da própria tarefa hermenêutica que, segundo Gadamer (2015) é, entre outras coisas, a busca pela historicidade da compreensão, portanto, a busca pela possibilidade de um compreender pedagógico que vem da alteridade discursiva que estrutura o caráter ontológico do ser que assim se torna o próprio cuidado do ser-aí-no-mundo.

É neste sentido que uma atitude hermenêutica, enquanto possibilidade do exercício de uma atividade pedagógica normatizada pela linguagem, se mostra como uma abertura para o cuidado do ser que ocupa o *aí* da educação, que é o *aí* de um mundo aberto em suas possibilidades de justificação e que sempre chega antes de todo apelo metafísico que busca subscrever a diferença ontológica que o constitui e constitui, assim, todo o fazer pedagógico. Aberto em suas possibilidades de justificação porque trata-se do *aí* de um mundo que passa constantemente por rupturas e deslocamentos, frutos da complexidade de seus fenômenos e da transversalidade de processos que se originam, neste caso, da própria especificidade das relações pedagógicas, mas também das múltiplas especificidades que caracterizam a dinâmica existencial dos diferentes modos de ser e estar no mundo. É justamente este princípio de abertura que, enquanto síntese de um princípio de cuidado, de diálogo, de interação e compartilhamento, pode revelar a produtividade de um processo que, a partir de uma atitude hermenêutica, busca se voltar para as dimensões inventivas que o processo educativo enquanto interpretação de mundo pode oferecer. Voltar o processo do conhecer a uma possibilidade de interpretação do mundo nada tem a ver com o abandono das dimensões objetivas que em parte constituem as possibilidades do ensinar e do aprender. Isto apenas dá indícios de onde a ação pedagógica, nos termos aqui propostos, deve partir, pois mesmo quando os aspectos objetivos dominam uma determinada ciência, como é o caso de boa parte da ciência pedagógica, senão de toda ela, ainda há algo que apenas uma interpretação do mundo pode fazer viver.

E isso, não sem razões, desde que, segundo Berticelli (2004, p. 352), passamos a entender, com Heidegger e com Gadamer, que “[...] nosso existir é um existir hermenêutico, porque é, desde o início e com grande intensidade, um existir interpretativo/compreensivo” que se estende ao longo da vida, porque o que é a vida senão um conjunto de momentos constituídos pelo ensinar e pelo aprender que derivam do interpretar e do compreender o mundo? Certamente o mundo que há é o que se constitui e que se reconstrói neste processo hermenêutico que dura enquanto dura a vida e do qual também faz parte a educação em todos os seus níveis e formas de realização. Processo

este que ultrapassa, segundo Gadamer (2015), os limites do simples interpretar literário e que se torna uma forma de vida, *um modo de experiência humana do mundo em geral*. Sendo um processo constante, ele não se deixa perder no universo pré-fundado. Mesmo que se tente o contrário, tentativa que orienta o trabalho da ciência moderna e da metafísica transcendental, este é um processo que tem suas bases de justificação delimitadas pelo universo fenomênico que constitui a experiência mesma do ser e do estar no mundo, um ser e estar num mundo onticamente interpretado e no qual Berticelli (2004) diz constantemente penetrar uma nova experiência que sempre *aviva* (no mesmo sentido de “avivar uma chama”) o que havia orientado nossas expectativas e assim impede uma justificativa teleológica e nihilizante de seus processos, porque em todo reavivar há também um reordenar que acompanha o ritmo hermenêutico do interpretar.

Por isto, o entendimento que subjaz a uma atitude hermenêutica é o de que, “Mergulhar no processo educativo é mergulhar na mundanidade pelo interpretar que se torna compreender o mundo em que estamos mergulhados, acessível pela sua intrínseca linguisticidade” (Ibid., 354), tão inesgotável quanto as experiências que nela se produzem e que nela se reordenam por meio de um constante reavivar interpretativo. E se nossas experiências se produzem e se reordenam na linguagem, lugar em que o interpretar recebe seu elemento hermenêutico, é porque a própria experiência de mundo se expressa como uma experiência que só pode ser vivida na linguagem. Sem essa condição o mundo não poderia alcançar um mínimo de coerência em suas relações. Só mergulhamos na mundanidade porque a linguagem nos explica o mundo em que se mergulha. E esta universalidade própria à linguagem não é uma universalidade restritiva ou limitante, no sentido relativista do termo. Oposta que é a isto, ela nos libera à possibilidade da compressão.

É, pois, mediante esta universalidade que, em qualquer lugar do mundo, a expressão *bom dia* pode ter o mesmo sentido e ser de tal maneira compreendida quando empregada como um *good morning*, um *bonjour* ou como um *guten Morgen*. Ao contrário, porém, do que isto pode induzir a se pensar, esta universalidade não é o que limita nossas experiências, mas sim o que garante a possibilidade de que experiências possam ser vividas dentro de um horizonte comum, único meio pelo qual as nossas experiências podem se transformar mediante as experiências dos outros. Sem este horizonte universal e normativo de compreensibilidade não haveria diálogo possível e, assim, estaríamos constantemente expostos aos riscos de verdades preestabelecidas a despeito de toda possibilidade de contestação. As possibilidades de vinculação das nossas

experiências e do pensamento nos tempos e nos espaços são, pois, assim, possibilidades linguisticamente amparadas pelos acontecimentos de uma tradição de mundo que se estende sobre a história de que somos parte e da qual também somos herança.

Esses acontecimentos que experimentamos no encontro hermenêutico com o mundo são acontecimentos que sempre trazem consigo novas questões, novos olhares e, por efeito disso, novos horizontes para que possamos obter respostas (e também novas perguntas) para enfrentar os dilemas que emergem de um determinado processo, seja ele um processo educacional que exige respostas as mais diversas, seja ele um processo em que se exige uma resposta especificamente prática, como é o caso do manejo da terra na agricultura e de outros tantos processos que a este se assemelham. Em todos os casos, porém, esses acontecimentos produzem um encontro hermenêutico com o mundo que é fundamental, até mesmo indispensável, para que soluções e princípios não sejam tomados como base a partir de valores externos às dinâmicas que dão a cada processo e a cada experiência sua singularidade.

Assim, se uma atitude hermenêutica carece de valores e princípios éticos, que então eles sejam instituídos em ato e não por força de arbitrariedades externas à possibilidade do diálogo e da interação comunicativa entre os envolvidos no processo, que é sempre parte de um mundo. Uma atitude hermenêutica busca justamente uma postura de antítese à rigidez inconcussa das verdades totalizantes que nivelam o processo pedagógico, excluindo as diferenças e as realidades discursivas fragmentadas e contingentes que formam a malha fina da existência, cuja compreensão nos é acessível pela linguagem e pelas temporalidades que estruturam os diferentes modos de ser do ser-aí. Ao existir, nos temporalizamos e uma atitude hermenêutica deve prestar atenção, deve cuidar das temporalidades que emergem e se singularizam no processo do conhecer, enquanto um processo de existir que, com finalidades específicas, se consorcia aos processos gerais da existência humana. Esta é uma questão que deverá ser levada em conta em todas as tentativas que foram e que ainda serão, aqui, exercitadas para pensar, através de uma atitude hermenêutica: a possibilidade de levar a efeito uma prática educacional pautada numa concepção ontolinguística da educação.

Disso, depreende-se um parâmetro decisivo para pensar a educação com vistas à singularidade e uma atitude hermenêutica com vistas ao cuidado. As razões que a isto nos conduzem são razões que revertem todo o caráter redentor (transcendente) da educação a um caráter contingente que se expressa no horizonte histórico-temporal da linguagem, lugar em que toda produção e instauração de sentido, toda possibilidade de compreensão,

acordos e entendimentos encontra sua efetiva possibilidade de realização e, também, de cancelamento, pois acordo nenhum, entendimento nenhum sobre isto ou sobre aquilo deve ser imune às mudanças porque passam constantemente os seres humanos, mormente aqueles envolvidos nas dinâmicas sempre indefinidas do ensinar e do aprender, lugar onde se avança, mas também se recua mediante erros, frustrações e êxitos nem sempre mapeáveis, nem sempre previsíveis, controláveis ou resolvíveis, porque frutos de um processo complexo que é este o da educação, lugar em que sempre se chega tarde para o que já está a caminho como presença e singularidade.

Justamente por isto é que o cuidado do ser não tem a ver, neste estudo, com a condução do ser, mas sim com o ato pedagógico do deixar ser. Por isto, o cuidado, enquanto a atitude hermenêutica do deixar ser tem a ver com liberdade. Tem a ver, assim, com o reconhecimento de que a presença sempre já está sendo quando se busca objetivá-la. Ela pressupõe todo o ponto de partida do agir e assim o deixa para traz sempre e a cada vez que agimos. Por isto é que uma atitude hermenêutica que se caracteriza pelo cuidado é uma atitude que deixa o ser no *aí* de sua possibilidade. Neste movimento de deixar ser, todos aqueles envolvidos com o processo pedagógico são colocados no campo do que, em acordo com Figal, podemos chamar de liberdade fenomenológica. Ao contrário do que se espera de uma atitude pedagógica em moldes tradicionais, que é uma atitude estruturada pelo controle e pela condução dos sujeitos que estão em seu campo de ação, a atitude que se propõe no presente estudo tem muito mais a ver com *um movimento pedagógico de recuo e distanciamento*. Trata-se, assim, de uma atitude *semi-estruturada* que busca deixar o ser repousar em suas próprias possibilidades de realização. Com isso, não se tem em vista uma liberdade no sentido libertador, tal como é comum no campo das teorias críticas que realizam uma leitura neomarxista deste paradigma revolucionário. Não se vê e nem se crê que o empenho pela liberdade deva constituir a luta sobre a qual o conteúdo pedagógico deve atuar. O que acredito, aqui, é que este empenho deve *pertencer* ao próprio modo de ser da educação e, assim, estar no envio político e epistêmico de todo o ato pedagógico, pois sendo para a vida, como também a educação poderá ser para a liberdade se antes mesmo a liberdade não estiver consignada em seu modo de ser? É este o sentido de liberdade que deve aparecer numa atitude hermenêutica do deixar ser. Trata-se, pois, de uma liberdade em sentido fenomenológico, onde o deixar ser não atua como um dispositivo que visa a libertação, um conteúdo que liberta o homem das algemas e dos poderes que o oprimem, mas sim como o que atua na liberação dos

indivíduos para que ajam em acordo com suas possibilidades e com um mínimo de autonomia perante os limites que determinam o campo de ação de cada um.

Assim, se em *Ser e tempo* (§ 42) o cuidado (*Sorge*) se evidencia como *o modo de ser do ser-aí*, então, para que uma atitude hermenêutica se relacione com o que Heidegger tem em vista em sua analítica existencial, é fundamental que, enquanto atitude pedagógica, ela seja assumida como o empenho que deixa o ser entregue a si mesmo. Somente assim, e justamente por isso, estaremos perto de seguir também aqui a interpretação heideggeriana. Todavia, não está dito, como se poderá imaginar, que um ser entregue a si mesmo é um ser deixado à toa ou um ser deixado à margem de toda a dimensão política que constitui a responsabilidade social do ato pedagógico. O deixar ser, nestes moldes, resultaria num agravamento da invisibilidade do ser, do seu esquecimento. Deixar o ser entregue a si mesmo é, ao contrário disso, deixar que o próprio ser forneça as medidas para que a educação cumpra com sua responsabilidade política. Deixar o ser entregue a si mesmo em nada tem a ver com o esquecimento do ser, pois só há esquecimento quando e onde não há liberdade. Deixar o ser entregue às possibilidades do ser-aí não quer dizer endividá-lo, colocá-lo em débito com um ter-que-ser inacessível ou inalcançável mas, sim, deixá-lo no envio histórico das possibilidades de ser que a metafísica historicamente lhe havia subtraído através das práticas que dela derivaram ou que nela buscaram e ainda buscam sustentação.

À medida que a educação também esteve na decisão histórica de agarrar-se ao ente, pois que ela também acabou se afastando, em alguma medida, da possibilidade de construir-se como um espaço favorável ao desvelamento do ser. Pensá-la a partir da tomada de uma atitude hermenêutica é permitir que o ser se mostre a partir do nexo entre verdade, liberdade e linguagem, isto é, a partir do desvelamento daquilo que ele é, *sendo e habitando* historicamente o mundo. O deixar ser constitui, assim, um horizonte de liberdade que dá sustentação à possibilidade do desvelamento histórico da verdade do ser. Permite à educação colocar-se no aberto da clareira do ser e não no envio histórico da verdade do ente, pois verdade nenhuma, dentro da relação entre ser e homem, é um objeto disponível e inviolável. Com isso, o desvelado se torna a medida para o ato pedagógico, a medida do que se abre na clareira do ser enquanto ser-no-mundo. Essa medida, isto é, o desvelado, é a medida de um modo de ser do ser-aí no mundo. No desvelamento (*Alétheia*), portanto, a essência da verdade é a existência. Não há, pois, uma essência fora do fluir da vida que possamos dizer ser a unidade do ser, pois se move o ser nesta dinâmica e nela se mostra, a cada vez, de um modo diferente. A verdade não aparece

como uma unidade disponível no ente, mas como uma abertura constante do ser. Deixar o ser na livre dimensão desta abertura é deixar o ser entregue ao cuidado do ser-aí. Só pode haver sentido numa atitude hermenêutica quando também o ato pedagógico estiver empenhado nesta entrega. Daqui nasce a percepção e o entendimento de que, em educação, nada deve se dar por si, mas que tudo deve se dar no mais íntimo debate sobre a situação da qual brota a possibilidade do desvelamento histórico da verdade do ser. Quanto mais a educação toma o homem como um ser histórico, tanto mais este debate se faz necessário, pois toda a presença está simultaneamente constituída por um velar-se e desvelar-se que constantemente encobrem e desencobrem faces distintas da situação em que o ser do homem se encontra. É desta compreensão que deriva a possibilidade de pensarmos em uma atitude hermenêutica pautada no cuidado e no movimento pedagógico do deixar ser. Tal movimento porém não descarta a negociabilidade da verdade como se cada um pudesse viver sob ordem e limite de uma verdade que ele mesmo decidiu adotar indiferentemente de toda possibilidade de diálogo e consenso. O deixar ser não deriva, como se poderá imaginar, de uma atitude inadvertida, mas sim, de uma atitude hermenêutica, isto é, de uma postura interpretativa que se adota perante a situação histórica dos entes.

Esta também é a razão pela qual o cuidado não pode, no contexto de uma atitude hermenêutica, ser definido como um comportamento no sentido do cuidado com o próximo, mas sim como a estrutura existencial que subjaz qualquer exigência de um comportamento em direção ao cuidado. “Por isso que o cuidado, como ser do ser-aí, como sua totalidade e sua condição ontológico-existencial, significa o modo fundamental de relação com a ação humana, com suas relações pessoais e sociais, numa outra perspectiva que não só a da familiaridade cotidiana” (DALBOSCO, 2006, p. 1125). Existencialmente, podemos dizer que o cuidado é a textura da situação do ser-aí. O cuidado pertence a estrutura existencial que mobiliza todo o comportamento fático. Sendo indivisível em atos metodológicos, o “Cuidado diz respeito então a uma atitude, a um modo prático de ser-no-mundo adotado pelo ser humano em relação à sua ação e ao fenômeno da vida em sua totalidade” (Ibid., p. 1125). Com isso, diz Heidegger (2015a, p. 261), o cuidado não pode ser reconduzido a atos e impulsos. Segundo o autor, reconduzir o fenômeno do cuidado a impulsos particulares, tais como o querer e o desejar, acaba em fracasso. O cuidado, neste sentido, deve ser entendido como *pré-ocupação* e não como comportamento. Por esta razão, não cabe, lançando mão de Heidegger, pensar que uma atitude hermenêutica se oferece como a possibilidade de uma pedagogia do cuidado, pois

do ponto de vista existencial, o cuidado se acha antes de toda a atitude e de toda a situação da presença, o que, em termos heideggerianos, significa dizer que *o cuidado se acha em toda a atitude e situação fática*. Para que o contrário fosse possível, seria necessário reduzir o cuidado ao nível de ato metodológico. Seria necessário elaborar uma teoria da ação que não tivesse nenhuma repercussão ontológica sobre o cuidado⁴⁹. Para isso, não se poderia fugir de uma regressão à metafísica. Não é isto que pretendo, aqui, e não é a isto que a analítica de Heidegger nos conduz. Ela, por sinal, nos conduz para o caminho inverso, isto é, para o caminho de uma superação metafísica, lugar em que o querer e o desejar estão enraizados no solo da presença enquanto cuidado.

Assim, entendido como pré-ocupação o cuidado não pode ser objeto de nenhuma pedagogia. Tanto menos propomos que o seja de uma atitude hermenêutica. O cuidado não é aquilo com o que devemos nos ocupar, pois em toda a atitude e em toda a ocupação que esta atitude pode demandar, já há cuidado. O cuidado é preliminar. Ele está subministrado em toda a envergadura do comportamento humano. Isto é: sempre que agimos nos pré-ocupamos com algo. Agir, assim, diante de algo é, pois, cuidar de algo. Todo o comportamento já sempre está caracterizado por isso. O comportamento pedagógico, por exemplo, não é o cuidado. O cuidado é o que dá vazão ao comportamento pedagógico. Ele é a predisposição ontológica de um comportamento. Deixar algo ser algo como algo, deixar o homem ser como o homem que ele é a cada vez, e enquanto está sendo, é o que constitui a noção de cuidado que aqui se tem em vista. O mesmo ocorre quando me ocupo comigo mesmo na angústia. Eu me cuido, tento decidir pela angústia que me assola. Nesse movimento eu tendo a deixar que minhas possibilidades de ser cheguem a ser frente às possibilidades que me angustiam. Em qualquer ocasião, o cuidado se volta para o deixar ser. O querer que move as três ações mencionadas é, assim, um fenômeno existencialmente fundado no cuidado. O querer é a tonalidade do cuidado, assim como a fruta é a tonalidade da seiva. O querer, portanto, não é a atualização de nenhum ente externo suprassensível, mas refere-se ao próprio e ao impróprio do ser-aí que deseja e quer⁵⁰. Dá-se, assim, ao conceito de atitude hermenêutica uma direção unívoca no tocante ao cuidado. Ou seja, no horizonte de uma atitude hermenêutica, cuidar quer dizer deixar ser. A realização de uma prática educacional pautada numa concepção

⁴⁹ Isso também não quer dizer, conforme Heidegger nos alerta, que esse fenômeno exprime uma supremacia do prático sobre o teórico.

⁵⁰ Mais à frente veremos como o próprio e o impróprio estão determinados na relação com o cuidado e seus momentos.

ontolinguística da educação depende, assim, desse deixar ser, pois se a linguagem é a morada do ser, no sentido de que toda a instauração de sentido de ser tem na linguagem sua base material, cuidar, então, é deixar que o ser se mostre desde si mesmo *na* linguagem, isto é, na linguagem mais própria que é sua *presença* de ser.

Com isso, o cuidado deve ser tomado como o próprio ser do ser-aí e não como um comportamento que se origina e se estrutura nesta atitude. Por isto é que a postura de uma atitude hermenêutica se caracteriza como uma abertura para o cuidado. Enquanto abertura ela só é para o cuidado porque deixa o ser do ser-aí entregue a sua própria situação, isto é, a situação mais própria de sua presença, qual seja, o modo de ser do ser-aí-no-mundo. O campo da liberdade que *aí* se constitui é o que se manifesta no seio desta abertura, é a instância que o ente conquista para poder-ser. É assim que, então, o deixar ser se revela como o campo da liberdade fenomenológica em que o ser da presença se exercita enquanto ser no mundo. Deixar ser significa entregar-se a esta abertura, significa entregar-se ao aberto que cada ente traz consigo. É, pois, nesta abertura que o ser aparece como o fundamento do ente. Para nós, a importância do deixar ser reside justamente nisso, pois “O fundamento manifesta-se como sendo presença. Seu presente consiste em produzir para a presença cada ente que se apresenta a seu modo particular (HEIDEGGER, 1989, p. 269). Deste modo, deixar ser é deixar que o ente apresentar-se de modo adequado, isto é, adequado àquilo que ele é tal como o ente que ele é e pode ser.

É evidente que, em Heidegger, o cuidado expressa um traço essencial à existência, pois segundo o que diz Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 27), o esforço constante que o ser-aí realiza para compreender seu ser e o ser das coisas em geral, indica que, em todos os momentos deste processo compreensivo, o ser-aí está empenhado em cuidar de si mesmo. No deixar ser, portanto, uma atitude hermenêutica não apenas se mostra como uma abertura para o cuidado, já que deixa o ser entrega a sua tarefa existencial, mas também como uma abertura para a temporalidade da presença, já que, nas palavras de Heidegger, “O ser da presença tem o seu sentido na temporalidade” (2015a, p. 57).

A abertura para a temporalidade se mostra, assim, como a própria condição de possibilidade da presença, que é um ente no tempo. No tempo porque, enquanto um modo de ser temporal, a determinação da historicidade vem antes daquilo que se chama história. Segundo Heidegger, a “Historicidade indica a constituição do ser do “acontecer”, próprio da presença como tal” (Ibid., p. 57, grifo do autor). A história alcança sua possibilidade na historicidade do *acontecer* próprio à presença. Fora deste acontecer, que é um acontecer temporal, tudo se encontra alienado.

Por esta razão é que a correspondência histórica dos conteúdos, das tarefas e das lições inerentes ao processo do conhecer é o que dá sentido e livra da alienação todo o fazer pedagógico. Quando não há correspondência com o acontecer do mundo da presença, o processo pedagógico desanda para o universo transcendental da substancialidade do sujeito, lugar este onde a conexão entre o *tempo* e o *eu penso* (do *ego cogito* cartesiano) se acha encoberta e esquecida. E se, como diz Heidegger, o ser deve ser concebido a partir do tempo, o que aí se encobre não é apenas o ente, mas também o próprio ser em seu caráter temporal. A correspondência do agir com o acontecer histórico-temporal da presença representa, assim, a própria possibilidade do cuidado do ser. Torna-se, portanto, evidente que uma atitude hermenêutica deve ser orientada pela própria presença do ser, ou seja, pela própria situação do homem-aluno. “A presença, isto é, o ser do homem, caracteriza-se como [...] o ser vivo cujo modo de ser é essencialmente, determinado pela possibilidade de falar” (Ibid., p. 64).

No falar é que obtemos as estruturas ontológicas do ente que vem ao nosso encontro nas dinâmicas da prática educacional. Isto, no sentido de que, no falar, o ente se atualiza como presença vigente do ser. Daí que, em perspectiva heideggeriana, podemos dizer sobre a linguagem enquanto a morada do ser. Nela, ele vige e se atualiza na presença histórica do homem. É a presença histórica do homem que irriga a possibilidade de que a educação se realize como um processo de formação humana. Sem esta irrigação existencial, todas as possibilidades da educação se desidratam e se ressecam. Não podemos pertencer ao cuidado fora de um viver existencialmente limitado. Assim, o ser que é no *aí* do mundo é, antes, definido pelo cuidado enquanto estrutura fática da situação existencial do ser-no-mundo, do que pelo cuidado enquanto um comportamento proveniente da vontade auto-instituída do sujeito. *Justamente por isto é que, tal como entendo neste estudo, uma prática educacional orientada por uma concepção ontolinguística da educação só poderá alcançar sua realização no contexto do cuidado do ser, pois se o ser da educação se revela na linguagem, tal como preza esta concepção, cuidar do ser é cuidar da própria condição de possibilidade do educar.*

Uma atitude hermenêutica se coloca e deve ser tomada como uma abertura para isto. Uma abertura para que o ser-aí possa agir sem débitos com um ter-que-ser (*Habenzu-sein*) isto ou aquilo prévios. Isto, porém, não quer dizer que uma atitude hermenêutica deva ser tomada num horizonte desprovido de projetos e objetivos para o agir. Seja numa recusa ou numa aceitação do impessoal, o agir que move o ser é sempre um querer que se orienta para algo. Em todo caso, porém, o ser sempre se volta para algo *no mundo*. Por

isso é que, nesta relação, o cuidado implica uma ação de abertura para a possibilidade do ser-aí no mundo, do que se entende que,

Sem esta abertura e sem a sensibilidade em provocá-la nos envolvidos da relação pedagógica, a pedagogia correria o risco de se mover apenas na esfera de possibilidades de mundo cotidiano e, com isso, permanecer na esfera das vivências sem, contudo, adentrar no fenômeno da existência. (DALBOSCO, 2006, p. 1129)

Neste sentido, as possibilidades de realização do ser-aí no mundo não poderiam ocorrer sem que o cuidado próprio ao ser do ser-aí as tivesse colocado abertamente na facticidade do mundo. Assim, quando o ser-aí projeta suas possibilidades ele mostra, na realização do seu ser, um querer cuidar de algo. Desta forma, sendo um fenômeno de abertura, o cuidado retira o ser-aí da mediania cotidiana para colocá-lo frente às suas próprias possibilidades de ser, pois que, em Heidegger, a mediania, enquanto um modo de ser impessoal, é justamente o que impede esta possibilidade. Na mediania cotidiana o *Dasein* nunca é ele mesmo, mas aquilo que já se realiza dentro de uma definição produzida pelo-no impessoal (*das Man*). Tal noção revela, porém, o caráter ambíguo e polissêmico do registro heideggeriano, pois ao mesmo tempo em que há uma recusa do impessoal, esta recusa não é conduzida por um sentido insultuoso, pois é justamente no mundo da ocupação (*Besorge*) e, ao mesmo tempo, da solicitude (*Füßorge*) que, segundo Heidegger, o ser-aí cuida das coisas. O cuidado se mostra então como o ser da facticidade humana. A tensão que reside na ambiguidade da definição do cuidado em Heidegger, remete-nos portanto a uma constante modificação do cuidado como próprio e impróprio.

No sentido impróprio, o cuidado se define pela dinâmica da ocupação e da solicitude, pois, neste caso, o ser-aí não está voltado para o ser, mas inserido no mundo do fazer, que é o mundo do amparo, do amor, das amizades e também o mundo da lida, do manejo e do uso de utensílios (*Zeug*). No sentido próprio, caracterizado pela disposição da angústia, ele se define pela dinâmica da atualização de sua própria possibilidade de ser. Na angústia o ser-aí suspende o mundo da ocupação e da solicitude como que num retorno a si mesmo. Não se trata de um retorno para a consciência de si mesmo. A suspensão do impróprio não anula o impróprio num afastamento transcendental do ser-aí, mas apenas se relaciona com ele de outra maneira. Por isto, esta não é, como dissemos, uma suspensão pejorativa. O retorno a si mesmo é um retorno existencial que não subtrai o impessoal. É antes uma atualização da facticidade em que, mediado pela angústia

(*Angst*), o ser-aí é poder-ser (*Sein-Können*), isto é: “[...] uma vez angustiado o ser humano projeta-se na dimensão existencial do cuidado” (DALBOSCO, 2006, p. 1126).

A facticidade (*Faktizität*) aparece aí como um dos momentos fundamentais do cuidado. Ela remete ao mundo da lida cotidiana. Lançado faticamente no mundo, o ser-aí aparece definido por um poder-ser absorto no mundo do ter-que-fazer. Assim, se o cuidado é o ser do ser-aí, a facticidade é o já-ser-em (*In-sein*) do ser-aí no mundo. Ela é a constatação do ser-aí no mundo. Dá-se o nome de facticidade para o modo com que cada ser é aí no mundo. Ser-no-mundo é pois um fato existencial. Como diz Heidegger, “[...] existir é sempre fático. Existencialidade determina-se essencialmente pela facticidade” (2015a, p. 259). A existencialidade (*Existenzialität*) é, assim, o antecipar-se do ser-aí no mundo. Existencialmente, o homem pode ser. Existencialmente, ele chega a ser e é. Existencialmente, o ser cuida do ser-aí do homem. É, pois, definido pelo cuidado que o ser-aí é ser-no-mundo. Enquanto ser-no-mundo o ser-aí sempre está em meio aos entes. Ele decai existencialmente na facticidade da lida e da ocupação. Ou seja, “[...] o existir fático da presença não está apenas lançado indiferentemente num poder-ser-no-mundo, mas já está sempre empenhado no mundo das ocupações” (Ibid., p. 259). Nisso consiste o terceiro momento do cuidado, isto é, a queda (*Verfallen*). Na queda o ser-aí se ocupa ou é solicitado pelos entes. Ele é no mundo dos entes e da ocupação. Na decadência do ser-junto ao universo mediano do mundo é que o ser-aí se nivela e se familiariza, anulando suas próprias possibilidades e perdendo sua capacidade de estranhamento. Assim, o cuidado, tal como Heidegger o define no §41 de *Ser e tempo*, se constitui em *facticidade, existencialidade e queda*.

Assim constituído na analítica existencial de lavra heideggeriana, “Cuidado em sentido próprio e cuidado na cotidianidade (*Alltäglichkeit*) se intercomunicam, perfazendo um dos pontos chave da fundamentação do ser-aí no mundo” (ALMEIDA, 2008, p. 3). Heidegger se vale desta abrangente e intercambiável diferenciação justamente para que o cuidado não assuma um caráter metafísico e caia numa definição formal e fundamental. Com esta manobra, diz Ricoeur (1994, p.362),

[...] o cuidado não se deixa captar por nenhuma interpretação psicologizante ou sociologizante, nem em geral, por nenhuma fenomenologia imediata, como seria o caso para as noções subordinadas de *Besorgen* (cuidado para com as coisas) e de *Fürsorge* (solicitude ou preocupação com as pessoas).

Vê-se, assim, que o cuidado designa, para Heidegger, um modo de ser-no-mundo, o que evidencia “[...] que no ser-aí nada está como é, mas que tudo nele seria um esforço por ser” (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 29). Segundo o mesmo autor, isso deixa claro que, no tocante ao conceito empregado por Heidegger, esse cuidar (*Sorge*) não é ocupação (*Besorge*), no sentido do uso das coisas, ou preocupação (*Fürsorge*), no sentido do cuidar enquanto um comportamento com o próximo, tal como ocorre numa situação de enfermidade. A ocupação que tem este sentido se difere do que aqui se propõem com vistas ao cuidado heideggeriano. Isso por que, em tal noção, a ocupação ajusta a existência a padrões de normalidade e leva, assim, o ser-aí a um comportamento que Heidegger descreve como impessoal (*Man*). Nesta lógica de ocupação não há o cuidado, pois há uma recusa do ser em nome do que lhe é impróprio. Nessa recusa o ser-aí assume significações normalmente irrefletidas e passa a agir em conveniência ao que dele se espera dentro de um contexto regido por tais significações. Por isso é que, “Nesse impessoal, o ser-aí age conforme atitudes prescritas para a gente” (Ibid., p. 30). Nos ritos escolares, nos encontros familiares ou em um evento social, isto pode ser visualizado com maior clareza. O ser-aí cai no domínio público da cotidianidade. Nesse caso, o indivíduo se vê desobrigado de tomar decisões, pois em cada comportamento ele fica encoberto por um desejo que o conduz a um modo impróprio de existir. Segundo a leitura de Heidegger, o impessoal retira a responsabilidade de cada presença, pois permite que a presença se apoie impessoalmente nele. “O impessoal sempre “foi” quem... e, no entanto, pode-se dizer que não foi “ninguém” (HEIDEGGER, 2015a, p. 185, grifos do autor). Na mediania cotidiana a maioria das coisas são feitas e assumidas por alguém que, ao mesmo tempo, não é ninguém. Como o modo de ser da cotidianidade, o impessoal *tira o encargo* de cada presença. O ser-aí perde-se, então, no que se acha disponível. O *desejo* que o conduz a isso não deve, porém, ser tomado como um fenômeno incondicionado, pois querer e desejar, em todas as instâncias, são vivências que ocorrem no fluxo de um modo de ser da presença. Esse modo impróprio e impessoal, acaba se agarrando a constituição do ser-no-mundo, de modo a influenciá-lo por meio de diretrizes, costumes, opiniões e hábitos impessoais que estão presentes na mediania cotidiana.

O que ocorre é que, no desejo, o ser-aí se move sem tematização em meio aos entes. “Imbuído do mero desejar, o ser-aí adere às possibilidades que estão aí, inclinando-se para elas sem tematização” (ALMEIDA, 2008, p. 6). Neste desejar que é impulsionado pelo que todos desejam e fazem, o ser-aí se distancia da possibilidade de compreender e elucidar suas próprias possibilidades. Não há uma escolha de possibilidades porque tudo

se encontra nivelado pelo mero desejar. Tudo o que acontece retira o ser-aí de suas possibilidades. Como diz Heidegger, “O que se está disponível é o que se altera “taticamente”, de maneira a dar a impressão de que algo está acontecendo” (2015a, p. 262, grifo do autor). Assim, a adesão paulatina ao que todos aderem revela a decadência do ser-aí para o impessoal. “A adesão decadente revela a tendência da presença de se “deixar viver” pelo mundo em que ela sempre está” (Ibid., p. 263, grifo do autor). Na inclinação do *deixar viver* o ser-aí se atualiza naquilo que os outros ditam e fazem. Ele se perde em meio a interpretação pública e se encobre na ambiguidade das opiniões e das fofocas. Na impessoalidade o ser-aí é absorvido sem nenhuma resistência à tendência que o absorve⁵¹. Ele é blindado de suas possibilidades. Blindado tem aqui o sentido de *blind*, isto é, de cego. O ser-aí é cegado pela impessoalidade, de modo que todas as suas possibilidades se colocam a serviço de uma inclinação (*Hin-zu*) para a tendência de um viver. Neste caso, o ser-aí atua na manutenção irrefletida das condutas que o conduzem. A ideologia econômica, a ideologia política e a correlata ideologia de guerra nos dão exemplos de como esta queda à impessoalidade se materializa e cega o ser. Embora sejam exemplos contundentes, em proporção, não são os únicos. A própria educação, que é tema aqui, nos dá indícios de como esta tendência torna capaz um viver desta mesma ordem. A educação, porém, sistematiza a queda na impessoalidade. É neutralizada na impessoalidade que a presença se mostra tutelada pelas dinâmicas, conteúdos e ritos que a educação lhe dita. “Não é a presença ela mesma que é, os outros lhe tomam o ser. O arbítrio dos outros dispõe sobre as possibilidades cotidianas de ser da presença” (Ibid., 183). A educação é uma forma impessoal de arbitrar as possibilidades de ser daqueles que se acham em seu domínio. A educação se move no *dever* público da nivelação. Ela é, e há muito está sendo, *em favor do impessoal e contra a singularidade*. Na ambiência da educação somos formados para o não si-mesmo. É claro que sempre somos nós mesmos que estamos na ambiência da educação, porém, na tradicional forma com que ela sistematiza e nivela nossa presença, nunca são nossas possibilidades que estão em jogo. Ao contrário: são as nossas possibilidades *de ser* que são jogadas por ela no âmbito de um *dever* que nos faz declinar a um *ter-que-ser* impróprio, o mais próximo do público e o mais distante do modo com que cada um é sendo si mesmo, sendo diferença. Se por um lado se busca homogeneizar em detrimento de um ideário de igualdade, pelo outro também há uma horizontalização das diferenças que este mesmo ideário pretende

⁵¹ As *fake news* nos dão um bom e radical exemplo desta absorção.

sustentar. O processo educativo sempre se dá na ambiguidade desta dinâmica, pois como diz Heidegger (2015a, p. 183),

Nas ocupações do que se faz com, contra ou a favor dos outros, sempre se cuida de uma diferença com os outros, seja apenas para nivelar as diferenças, seja para a presença, estando aquém dos outros, esforçar-se por chegar até eles, seja ainda para a presença, na precedência sobre os outros, querer subjugar-los.

Nesta dinâmica de horizontalização dos modos de ser da presença, a educação forja e subjetiva os indivíduos para uma existência imprópria, calcada numa razão que se constitui em prol de um viver público, desencarregado da necessidade de contrapor-se aos padrões de normalidade que lhe são impingidos. Com isso se conquista, ou se pensa conquistar uma padronização desejável das coisas. Em geral o que se quer, propriamente, é sintonizar os diferentes modos de ser da presença a uma mesma frequência. Por esta razão é que nesse querer que rege o *dever* político-pedagógico da educação, a impropriedade aparece como o lugar em que tudo se harmoniza. Com isso também a educação ganha um enorme *status* social, pois quanto mais ela se desloca em favor do impessoal, menos são os conflitos entre os indivíduos e a ordem social que rege o viver público. Nesse deslocamento que a educação realiza, não se possibilita (e nem é desejável) que os indivíduos se voltem para suas próprias possibilidades de ser. Nessa lógica de proceder, a possibilidade de que os indivíduos conquistem uma significação singular de seus modos de ser se vê completamente anulada daquele que parece, em termos pedagógicos, ser o papel político da educação. Quanto mais impróprio for o lugar para o qual a educação nos conduz, mais parece a educação cumprir com o papel que lhe vem sendo historicamente atribuído. Atirados no caldo da impessoalidade, os indivíduos são arrastados pela corrente da mediania cotidiana. Nela vivem, fazem, querem, desejam e também revendem o que já se encontra disponível, sem o menor estranhamento e resistência. A educação, neste caso, se mostra como um poderoso comércio do que já está disponível. É tanta a sua força de comércio, que o próprio mercado vem tentando inserir nela o seu produto.

Segundo Kahlmeyer-Mertens, é inegável que a impessoalidade do *dever* que a educação assume para com e sobre os indivíduos acaba por tornar ainda mais capaz uma existência imprópria. Isso, não apenas em função de a educação ser um processo privilegiado de subjetivação social, mas também em função do modo com que uma educação em tal base está constituída. Mas o que seria, em termos pedagógicos, uma educação em favor do impessoal? Segundo Kahlmeyer-Mertens, “Tal educação seria a

“oficina” na qual são forjados os comportamentos guiados por um conjunto de diretrizes estabelecidas por um invisível consenso” (Ibid., p. 31, grifo do autor). Uma educação que se pretenda mover em direção oposta a esta, isto é, contra o impessoal, precisa ir muito além de uma simples defesa da singularidade. É necessário e indispensável pensar uma educação em que nenhuma diretriz seja estabelecida, por mais adequada que possa parecer, sem que o consenso esteja visível em seus termos e condições. Uma educação pautada nestas condições epistêmicas (que também são políticas) deve, assim, reconhecer, de antemão, que todas as possibilidades da atividade pedagógica estão congregadas *na* linguagem e que é, portanto, no fórum da linguagem que todos os envolvidos devem interpor seus recursos e dar visibilidade aos seus consensos. É apenas neste lugar, o *topos* da linguagem, que a impropriedade pode abrir caminho para que uma educação em favor da singularidade se realize e para que, assim, todos os envolvidos no processo pedagógico possam, sem ordem de precedência, alcançar a possibilidade, ainda que mínima, de uma elucidação de sua existência, isto é, de uma elucidação de sua situação existencial a partir de uma significação singular dos diferentes modos de ser da presença. Com isso, não se pretende eliminar a impessoalidade como se ela fosse um gênero do qual a presença cotidiana poderia se livrar. Isso não só é impossível, porque o impessoal é como que um sujeito da cotidianidade, um existencial que também pertence a uma das formas de constituição da presença, como também não é o que almejamos. Uma educação em favor da singularidade deve apenas permitir, dar condições e proporcionar um ambiente em que o ser da presença descubra o mundo da vida cotidiana a partir de suas próprias possibilidades de ser. Quando a presença se descobre mediante suas próprias possibilidades de ser, ela não se distancia da corrente do mundo cotidiano, mas, sim, aproxima-se dele cada vez mais decididamente, levado pela interpretação do que nele já se encontra disponível, eliminando, assim, as obstruções que lhe impedem de ser e que, neste impedimento, lhe trancam no universo impessoal. Por isso, o que se pretende com uma atitude hermenêutica no horizonte da linguagem e do cuidado, é *deixar que o ser da presença se mostre mediante a possibilidade na qual pode entrar em jogo o seu modo de ser.*

Por isso, uma educação pensada frente a consideração do cuidado sempre trafega, segundo Kahlmeyer-Mertens, no âmbito de um *dever ser* para a vida. É nesse âmbito que os diversos modos de ocupação com o mundo se conjugam, pois na medida que no *dever ser* há uma preocupação que se lhe antepõe existencialmente, as possibilidades de experimentar a existência são conduzidas a sua realização mais própria. Tendo em vista

o âmbito do *dever ser*, tal como se expressa Kahlmeyer-Mertens (2008), isso se aplica na forma do *deixar ser* que tomamos para a caracterização do cuidado que se acha sob a guia de uma atitude hermenêutica. O *dever ser* aplicado como uma característica fundamental do *deixar ser* representa, assim, o modo com que o professor deve-pode se mover no âmbito de uma atitude hermenêutica. Neste modo, que é mais um modo de ser e menos uma regra para o agir, o professor não pode ser tomado como aquele que antecipa, no sentido de predeterminar a formação, mas sim “[...] como aquele que estaria preocupado com o necessário para que o discente se descobrisse livre a um sentido próprio de si” (Ibid., 32).

Assim, numa relação pedagógica mediada por uma atitude hermenêutica, ao professor não cabe mais a tradicional tarefa de transmitir lições e aplicar matérias. Ainda que essa tarefa seja extremamente importante para a instrumentalização do processo pedagógico, ao professor cabe oportunizar a todos os envolvidos na dinâmica pedagógica, um encontro com a possibilidade de que cada um descubra para si uma significação singular de sua existência. Não se fala, aqui, da descoberta de um *eu* que jorraria para fora do sujeito através de um processo de osmose, visível em toda a sua perfectibilidade, mas sim de um encontro com a possibilidade de que cada um carece para expor-se e descobrir-se na própria experiência de si, enquanto alguém que é no mundo. Com isso, também não se tem em vista dizer que há uma possibilidade determinada para este encontro. Dizer isto soaria metafísico e certamente nos faria cair vítimas da tradição que dela derivou. Além do mais, soaria completamente contrário ao entendimento de que todas as possibilidades de significação da existência são produzidas no acontecer de um processo que nunca é predeterminado, mas sempre historicamente produzido na linguisticidade do ser enquanto ser-no-mundo. Nenhum encontro pode ser vivido fora do horizonte da linguagem, pois é na linguagem que o ser do ser-aí abriga sua realização mais própria. Desta maneira, a significação singular se mostra apenas como aquela instância em que o indivíduo sempre é o que está mais próximo dos sentidos de seu modo de ser, isto é, dos sentidos que guiam sua forma de vida no *sendo* de um horizonte cultural imperante. “Nós nos comportamos e mantemos nossa presença no meio da variedade múltipla do sentido; e, no entanto, não estamos, de início, propriamente abandonados ao sendo, mas, antes, entregues e ligados *ao que*, cada vez, o sendo *é*, na singularidade de sua variedade” (HEIDEGGER, 2012b, p. 113, grifos do autor). Por esta razão, na singularidade desta variedade toda a possibilidade que o indivíduo tem de atribuir uma significação a sua existência está ligada ao *sendo* do qual, em seu modo de ser, ele não pode descolar-se, pois que o sentido de ser

se constitui na essência do homem, isto é, na existência e no domínio do *sendo* que lhe constitui a possibilidade da vida. O que é dito sobre a singularidade designa, para nós, uma coisa diversa de uma camada transcendental que reveste o sujeito em seu interior. Contra isso fala o fato de todo o nosso trabalho ter-se deslocado na direção contrária de uma interpretação subjetiva do fenômeno educacional. A tese de acordo com a qual estou lidando, exige que interpretemos e caracterizemos a singularidade a partir de uma leitura que tem em vista o ser da educação como um ser-no-mundo.

Uma educação praticada e atenta, nesses termos, é uma educação praticada com base na possibilidade de que, de alguma maneira, é possível sermos livres da imediatez cotidiana e assim decidirmos sobre nossas ocupações. Segundo Kahlmeyer-Mertens (2008), se assumíssemos essa resolução em termos pedagógicos, ela nos decalcaria do impessoal e nos faria despontar os indivíduos singulares que somos. A tarefa da educação seria a de provocar os indivíduos a conhecerem a si mesmos, desde um encontro com as possibilidades que cada um traz em seu modo de ser. Seria *deixar* cada um ver que há um modo singular de ser que sempre se coloca diante da impessoalidade que rege a mediania cotidiana. Disso pode resultar, ao que entende Kahlmeyer-Mertens (2008), uma existência na qual os indivíduos não se deixam mais arrastar pelas diretrizes de um modo existencial impróprio, onde imperam consensos invisíveis, ideias arbitrárias, hábitos e opiniões que consolidam os modos a partir dos quais todos nós, mergulhados que estamos na corrente cotidiana, temos a tendência de nos colocar a serviço.

Desta forma, quando o ser-aí se afasta do impessoal, questionando, assim, suas determinações, é que, então, ocorre o cuidado. O impessoal, neste sentido, demove o ser-aí de toda possibilidade de escolha, pois o questionamento do que lhe é determinado fere não apenas o que se definiu (impessoalmente) como a possibilidade que o ser-aí deve escolher, mas também o que se definiu como sendo a verdadeira identidade do ente. O que, portanto, o impessoal fornece ao ser-aí, são rotas de fuga para toda a sua preocupação em relação ao ser no mundo, de maneira que todas as suas possibilidades, seu poder-ser, seu querer-ser e seu ter-que-ser acabam sendo nivelados pelo que os outros querem, seja este outro o mercado, a educação, as redes sociais, as pessoas ou os próprios hábitos provenientes da tradição que toca o ser em sua abertura para o mundo prático. Sabemos, no entanto, que não podemos nos livrar completamente dos nivelamentos da vida cotidiana, dos arranjos existenciais e dos discursos que nos aprisionam a modos concretos de viver e a particularidades das quais não podemos evadir. “Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há

muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGANETO, 2017, p. 91). O crescimento do homem consiste, de uma maneira geral, em viver um mundo significativo que não foi por ele designado, mas simplesmente herdado e assumido. É bem verdade que não crescemos e nos modificamos em solo natural, tal como crescem e se modificam os animais no solo natural da animalidade. No mais das vezes somos o efeito daquilo que vivemos, dos discursos que nos subjetivam e das práticas que nos atravessam e moldam nosso modo de ser no mundo. “Trazemos em nós, em camadas sedimentadas, as experiências de nossos antepassados. [...] O que somos, somo-lo por obra da história” (BUZZI, 1980, P. 63). Contudo, sabemos que é perfeitamente possível romper com este nivelamento e, de alguma maneira, especialmente em educação, lugar das múltiplas práticas e das múltiplas interações, deixar que o ser se mostre em sua possibilidade mais adequada diante do impessoal⁵². Pensar, pois, uma atitude hermenêutica como abertura para que o ser-aí possa realizar-se sem débitos com um ter-

⁵² Aqui, a dúvida que me acompanha está em saber se isto pode ser pensado sob o ponto de vista do conceito de *contraconduta* cunhado por Foucault. Está em saber se isto consiste propriamente numa atitude de *contraconduta* ou se não consiste. Esta dúvida não tem, todavia, uma implicação diretiva sobre o que aqui se está discutindo. Ela tem apenas a textura de uma inquietação que pode ser sentida na manobra do assunto, mas que não toca de maneira fundamental o desenvolvimento que a ele aqui se pretende dar. Outrossim, importa sobremaneira não darmos as costas as possibilidades que se constituem no diálogo com o que, num primeiro momento, parece não interessar à nossa empresa. Vê-se, por esta via, em aberto a possibilidade de se empreender naquele que hoje constitui um dos temas fundamentais da mundo contemporâneo, que é o tema político. Se a dúvida exposta pode, de fato, frutificar em uma interpretação da *fuga do impessoal* a partir de uma interpretação da *contraconduta* e se, ao contrário, a *contraconduta* pode ser interpretada como um movimento de singularização do sujeito, não o sei. O que, porém, se mostra bastante claro é que Heidegger e Foucault se movem num campo que viabiliza essa aproximação. Sabemos ter sido determinante para o pensamento de Michel Foucault o contato com a obra de Martin Heidegger. Como ele mesmo disse, “Todo o meu devir filosófico foi determinado pela minha leitura de Heidegger. Mas reconheço que foi Nietzsche que venceu” (FOUCAULT *apud* DELEUZE, 1991, p. 121). Não sabemos porém, e isto os especialistas no pensamento foucaultiano poderão julgar com maior clareza, o quanto esta leitura de Heidegger marcou o modo com que Foucault leu Nietzsche. Por conseguinte, também não é possível saber quais são os limites das conexões entre o devir filosófico de Foucault, já que ele nunca se preocupou em ser fiel a um pensador, e a obra do autor que lhe deu a duradoura influência do pensar. Muitos são os temas em comum (o ser e a linguagem são os mais marcantes), e nestes, muitas são as possibilidades de aproximação. O apontamento que faço se coloca justamente neste cenário de possibilidades que os referidos autores nos dão a pensar. Quando, a partir de Heidegger, falamos sobre a possibilidade de romper com os nivelamentos impostos pela mediania cotidiana, as ideias, as opiniões, os hábitos, os preconceitos e as inúmeras formas de condução das condutas, penso haver uma conexão com o que, no âmbito do pensamento foucaultiano, conhecemos por *contraconduta*. Entendo que o movimento de romper com os nivelamentos da mediania cotidiana pode representar, senão em termos foucaultianos, um movimento de *contraconduta*. Em termos educacionais, isto não estaria caracterizado essencialmente por um desejo de liberdade, pois ainda que esse movimento possa ser tomado como um exercício *para* a liberdade, romper com tais nivelamentos não é romper necessariamente com o *todo cotidiano*, mas sim com um determinado modo de condução da nossa existência. Não se trata, portanto, de pensar uma educação que rejeita a mediania cotidiana em nome de uma singularidade essencialista. Trata-se de uma educação que, na *contraconduta*, busca possibilitar um espaço em que o ser da presença possa conquistar uma significação singular de sua existência. Se esta relação Heidegger-Foucault viabiliza pensar esta possibilidade, este estudo não diz e para dizê-lo, seria necessário um estudo à parte. O que, então, se busca com estas observações é, além de chamar atenção para esta possibilidade, disponibilizar a pergunta que pode a ela nos enviar: É possível pensar uma educação em favor da singularidade a partir da noção de *contraconduta*?

que-ser, é propor uma educação que pensa a realidade da presença do ser a partir do próprio engajamento com a dinâmica da vida.

4.2 Por uma atitude hermenêutica no horizonte da dinâmica da vida: o pensar e o conhecer enquanto um modo de ser-no-mundo

À luz das palavras de Buzzi, “É a dinâmica da vida que engaja o filósofo na atividade explícita do pensar” (1980, p. 11). Mantidas as diferenças entre o trabalho do filósofo e o trabalho docente, o mesmo entendo ocorrer em educação, pois não é a dinâmica da vida que engaja professor e aluno na atividade explícita do conhecer? Certamente nada ocorre fora desta engajamento existencial, pois tal como acontece para o filósofo em relação ao pensamento, o conhecimento é para nós tanto mais acertado quanto mais estiver no fluxo desta dinâmica. É somente no âmago da finitude da realidade da vida que o conhecimento pode revelar o seu poder histórico. O conhecimento, no entanto, não pode ser tomado, tal como nos ensina Buzzi, como um retrato da realidade. “Conhecer não é retratar a realidade. É antes *pensar* a realidade” (Ibid., p. 11). Nisto, porém, toda a tarefa docente precisa aproximar-se da tarefa do filósofo que, por ofício, é, historicamente, a tarefa do pensar. Com isto não se pretende dizer que a tarefa docente esteja alienada do pensar e que o pensar seja propriedade e ofício exclusivo dos filósofos, a quem o pensar ficou reservado porque deliberadamente se puseram a filosofar.

Ao contrário, o que se busca é apenas reconhecer que o pensamento enquanto tarefa exige uma concentração explicitamente vivida. Quando não se tem esta concentração explícita, não se pensa propriamente. Isto vale para todos os indivíduos da sociedade, independentemente de suas ocupações. Quanto menos se pensa a realidade, mais crescem as ideologias que separam e os sistemas que dividem. Quando menos rompemos com as diretrizes que nos nivelam, e quanto menos pensamos as ideias que nos governam, mais declinamos na mediania cotidiana. Isto é o que Buzzi (1980) nos ensina com muita perspicácia e compenetração, na obra *Introdução ao pensar*. Segundo ele, embora a realidade esteja diante de nós, não significa que nós tenhamos encontrado com ela. Não vemos jamais a realidade em si. O que vemos sempre está emaranhado em nossa interpretação de modo que é, pois, sempre uma face do sendo que se coloca diante de nós. Fato é que todos nós vivemos uma realidade mediada pela interpretação que fazemos dela. Isto porém não quer dizer que não haja materialidade na vida e que tudo seja apenas interpretativo. O que se quer, aqui, dizer é que tantas são as interpretações

quantas são as realidades. A abertura para o pensar, enquanto um momento fundamental da constituição do homem e da própria vida que o homem leva perante a realidade de cada dia, depende deste reconhecimento. Tal reconhecimento é o primeiro passo, mas não o último. Pensar carece de um esforço hermenêutico que vai muito além da simples contemplação da vida ou, se quisermos, da contemplação da aparência lógica do mundo em um nível de saber que, em geral, nos valemos para definir coisas práticas e usuais da vida cotidiana, tal como a mesa, a caneta, a luminária, o livro, a árvore, o quadro, o copo, o caminho que nos leva ao trabalho e assim por diante. Esta é uma contemplação que fica presa a uma descrição dos entes e que nada diz sobre o ser. É uma contemplação nivelada pela mediania cotidiana, carente de uma ocupação com o pensar mesmo.

De qualquer forma, é importante dizer que esta contemplação também é fundamental para a construção lógica da realidade em que a própria possibilidade do pensar se inscreve. É nesta contemplação primeira que o pensamento conquista seu espaço de imanência. Porém, é igualmente importante dizer que, este nível prático e usual de estruturação da realidade sempre se alimenta de um nível mais profundo. Por isto é que Buzzi nos diz que o pensar carece de um mergulho em suas vicissitudes, um mergulho no ser que aparece na realidade situacional de sua presença de mundo. Isto nos importa porque o homem não é um elemento *dado* aí no mundo. Antes, ele é um ente atirado aí no mundo, tão entregue à mundaneidade quanto a árvore está entregue à vegetabilidade. Ser homem, diz Buzzi, é uma decisão. Não uma decisão natural, como dissemos, mas uma decisão, para acrescentar, que sempre se está tomando, que sempre se está acolhendo e levando adiante a possibilidade de ser-para o que ainda não se é e em referência ao que desde sempre se está sendo. “O ser, embora à primeira vista pareça uma realidade feita, não é um dado, mas um *ato*, uma aparência, um aparecer inesgotável. Isso significa que o ser se revela ao homem no ato, na decisão de uma experiência” (Ibid., p 174, grifo do autor). Ser homem, ser aluno, ser professor, “É sempre resposta a um apelo da presença do ser” (Ibid., p. 12). A decisão é sempre, assim, um desdobramento da temporalidade e da historicidade do ser. É, como diz Buzzi, uma *modalidade do ser*. Por isto, no ser aluno, no ser professor ou no ser homem em geral, o ser é, em sua raiz, *possibilidade*. É possibilidade de um homem que está na experiência imanente do mundo. Não há, nesses termos, um universo auto-instituído e pré-fundado para o qual a experiência pedagógica ou a experiência do homem em geral possa se dirigir. Ela sempre se dirige ao apelo situacional da presença do ser que é, e está, no *aí* do mundo. É em referência a isto que a

postura pedagógica do *deixar ser*, presente em uma atitude hermenêutica, deve buscar sua possibilidade de efetivação.

Por isto, e para isto, o pensar se torna tanto mais importante para que a resposta ao apelo do ser, não se aliene a realidade, ou melhor, a situação da nossa presença no mundo. O homem, o conhecimento sobre a realidade e a realidade mesma representam o acontecimento imparável de uma vida que não é *dada*, mas sim produzida decididamente na interação comunicativa do ser-no-mundo. A história, neste caso, não é apenas o horizonte em que tudo isto se dá e que todo este acontecimento se situa temporalmente. “A história é a documentação desse acontecimento” (Ibid., 12). Justamente por isso é que a educação não pode estar à margem da experiência existencial do homem. Por outro lado, a educação também não pode, a meu ver, fazer dela seu último rebento. A educação precisa ser a abertura para que os homens que por ela passam, consigam elucidar minimamente sua situação existencial. Para isso, ela precisa ser uma abertura para que a singularidade avance diante dos riscos que a impessoalidade impõe a esta possibilidade. É, pois, diante da situação da presença do ser que a educação deve, assim, habilitar seu compromisso pedagógico com o homem, pois como nos ensina Buzzi, o homem está na imanência do mundo e vive na clareira do ser, isto é, na luz do conhecimento que se descobre na linguagem. Neste sentido, podemos dizer que assim como a filosofia, a educação tem “[...] um compromisso solidário entre pensar e ser” (Ibid., 12).

Por isto, considerar e deixar o ser em seu estar-aí é o começo de uma educação praticada segundo o que proponho no presente trabalho. É, no entanto, difícil pensar o ser como presença quando ainda se opera com princípios metafísicos e quando, com força crescente, a técnica avança na modelação axiomática das coisas. Se busca modelar a realidade tendo em vista um princípio de transformação que parece não a pensar propriamente. Tudo para, assim, na definição do enunciado. O ser é isto ou é aquilo. Aquele é do bem, este é do mal. Este é bom, o outro é ruim... e por aí vai. Ignora-se a presença, porque a modulação vem antes da coisa. É aí que a presença, o ser do homem, é coisificado, pois o pensamento não surpreende o que se esquia do projeto axiomático da enunciação metafísica, do qual tão bem se apropriou a técnica, que é a presencialidade do ser.

Neste processo, não se objetiva o que se retrai ao poder representativo da ciência e da metafísica. O que se tem é apenas a imanência do que *acontece* e não o axioma do que se *é*. A isto se aplica o que disse Aristóteles na *Metafísica*: “O ser se diz de muitos modos, mas nenhum modo diz o ser” (1998, p. 151, tradução nossa). Isto, porém, só pode

ser aplicado ao que se vem argumentando, porque Aristóteles identifica os modos de ser e suas figuras de predicação (as coisas), com a inclusão das mudanças e das condições espaço-temporais que o determinam, o que vai ao encontro do modo com que Heidegger restituiu o conceito vulgar de tempo, em oposição ao conceito bergsoniano, para o qual o tempo é espaço.

Esta restituição, que deste Aristóteles vem sendo explicitada, derivou, então, da temporalidade. Para que isto fosse evidenciado, tornou-se necessário, para Heidegger, “[...] *uma explicação originária do tempo enquanto horizonte da compreensão de ser a partir da temporalidade, como ser da presença, que se perfaz no movimento de compreensão de ser*” (2015a, p. 55, grifos do autor). Isto, portanto, constituiu o esforço maior de *Ser e tempo*. Orientando-se historicamente, Heidegger nos empresta, por meio de sua analítica existencial, uma leitura do fenômeno da presença que não tem como ponto de partida o sujeito. Sua investigação é animada pelo ser-no-mundo, o ser-aí no tempo. Buzzi, assim, ressalta a mesma coisa indicada por Heidegger ao dizer que “O homem fala sempre no acontecer de sua história” (Ibid., p. 17). Ele sempre está situado, em seu ser, como a presença mais profunda ante a cada coisa que toca.

No agir, porém, tocamos algo, cuidamos de algo, mas não de um modo que tal profundidade possa ser definida em referência direta ao agir. O agir é um indício do *que* sustenta o modo de ser do homem, mas nunca seu axioma existencial. Mesmo quando se coloca o agir em questão, não é possível, tal como nos ensina Heidegger, calculá-lo como soma dos momentos de ser. O que se diz aqui para o agir, também Heidegger formula para os atos, ao mostrar que os atos não são objetos que podem ser tomados fora do seu próprio exercício e da unidade de sentido que os constitui. Muito embora o homem seja julgado pelo agir, seja privado da liberdade em função do agir, reprovado ou aprovado por agir ou não em conformidade com as normas que o assistem, seja na escola ou fora dela, pouco reconhecemos as condições, até mesmo a profundidade que a situação da presença impõe à constituição do agir⁵³.

Entendo, em contrapartida a isto, que a educação precisa buscar reconhecer a profundidade do ser que aparece na situação da presença. É no velamento de si que a presença esconde a questão para a qual a educação deve se voltar. E não se trata de voltar-se para ela a fim de reconhecer uma profundidade misteriosa e nem de sempre justificar o agir pela situação na qual ela se encontra. Agimos em contextos determinados por

⁵³ O discurso meritocrático, que também avança sobre o terreno educacional, exemplifica o esquecimento do ser que se radicaliza neste processo, quase sempre celebrado, mas pouco discutido.

normas. É neste contexto que a situação da presença deve ser considerada, desde, é claro, que as referidas normas sejam frutos de um consenso convalidado no diálogo. Trata-se, diante disso, do reconhecimento da facticidade do ser por meio da linguisticidade do agir. A facticidade da presença do ser é que pode revelar a profundidade de seu aparecimento. A nossa presença é, assim, a proclamação da profundidade que nos sustenta e sustenta todas as possibilidades de agirmos para e na direção de algo. A contingência é, desta forma, o lugar em que nos proclamamos e nos mostramos desta ou daquela maneira.

É, pois, justamente *no mostrar-se* que, segundo Buzzi, o ser impõe sua *presencialidade*. No mostrar-se, porém, o ser sempre é franqueado ou apreendido dentro de uma categoria, de uma ideia ou realidade específicas. Porém, ainda que da presença possamos extrair sistemas de compreensão, e isto fazemos sempre que nos deparamos com uma situação qualquer da vida, no mostrar-se é apenas um modo de ser que sai do ocultamento. O que temos e visualizamos com a elaboração destes sistemas de compreensão é apenas um aspecto do que se mostra, do que está-aí-no-mundo, em seu modo de ser. Nós, então, nivelamos o ser por meio da representação da presença, mas nunca o tomamos em sua profundidade. Não podemos ter *o* ser, mas apenas, e unicamente, *um* modo de ser. Para os índios amazônicos, a floresta é sujeito, para os poetas, é poesia, para Villa-Lobos, é música. A floresta é isto e, ao mesmo tempo, muito mais. Tantos são os seus modos de ser, quantos são os seus significados. É assim, na variação finita e limitada destes modos, que o ser se anuncia. O ser é anúncio e aparecimento, é um modo de declinação⁵⁴. Nenhum ser declina-se, no entanto, da mesma maneira e na mesma medida e direção. Ao declinar, todos os modos de ser denotam uma profundidade que lhes é própria.

Na experiência pedagógica isto é o que acontece. A experiência que anima o ser da ação também singulariza-se na liberdade do agir. Por isto, no agir, a plenitude desta experiência não pode ser medida. Ela é a profundidade que silencia-se no modo com que o ser sobre ela se inclina. A plenitude desta experiência é o silêncio que cada um guarda. “A experiência do *ser* nos invade e no silêncio de uma tal experiência a fala celebra a plenitude da comunicação” (Ibid., p. 27). Esta, porém, é uma experiência que está-aí, em meio ao processo pedagógico, mas que, em seu ser, não pode ser objetivada. E mesmo

⁵⁴ Esta significação tem sua referência no que a palavra *modo* significa para os gregos. “Em grego, modo é [e!gklisiv] *égklisis*, que significa inclinação para o lado” (Ibid., p. 24, grifo do autor). O ser, neste sentido, não é *vertical*, como diz Buzzi, mas sempre vem à existência como que inclinado nas variações dos modos.

que neste processo os atores não dispensem os préstimos da palavra e do conceito, o que objetivamos, em termos pedagógicos, é apenas o bagaço da experiência mesma. A vivência pedagógica pervade a possibilidade explícita de dizê-la. Não há como legislar sobre todos os aspectos da experiência sensível, por isso, também não há como conquistar a experiência mesma porque ela é, para cada um, uma experiência singular. Imersos nesse processo, o que conseguimos é, em termos quantitativos, atingir a realidade em alguns pontos de sua formação discursiva. Se pensarmos no processo avaliativo, isso fica ainda mais evidente e mostra, por sua vez, a limitação da manobra, pois tocamos o avaliado em um ponto específico de sua formação e a partir de uma medida específica de enquadramento. Não sabemos, porém, se o ponto que tocamos é o ponto que nos revelará um aspecto decisivo do que se pretende avaliar, neste caso, quantitativamente. A nota que resulta dessa dinâmica busca assegurar que, por meio da medida utilizada, o sujeito tem o controle da formação que a experiência pedagógica oferece. A nota mede e pesa o aluno assim como o CO₂ mede e pesa o dióxido de carbono. Ela nos oferece um símbolo a partir do qual objetivamos e processamos a experiência formativa. No entanto, esta objetivação é bastante limitada porque atua sobre processos que não se conformam numa determinada estrutura simbólica. Há muitos aspectos da experiência que são frutos de motivações inconscientes. Muito embora essas motivações resultem de uma situação prática e consciente, elas são inacessíveis sob o ponto de vista avaliativo. Mesmo quando revivemos uma experiência nivelada pelos hábitos da mediania cotidiana, seja com os ritos sacerdotais, seja com os ritos escolares ou com os ritos da vida prática, sempre lateja algo mais que a simples funcionalidade de uma experiência já vivida. Avaliar a forma e os ganhos desta experiência exigiria, assim, estar em posse da capacidade de avaliar todos os fenômenos de sua integração, pois a experiência sempre é vivida num âmbito cada vez mais próprio a situação existencial do vivente. Seria necessário criar uma teoria para demonstrar a evolução e a integração dos fenômenos à experiência vivida. Além disso, seria necessário criar uma teoria que conseguisse medir a relação entre os fenômenos que a ela se integram. Só deste modo talvez seria possível formular uma medida segura sobre o saldo de nossa experiência pedagógica e então acompanhar seu movimento de singularização. Falta-nos, porém, a medida para estimar este saldo e para calcular as medidas de um aluno em relação a outro ou em relação a um processo. Enquanto não se acha a incógnita, todo o processo de objetivação permanece incompleto, pois no movimento existencial de singularização da experiência pedagógica, ela se integra aos diferentes modos de ser no mundo. Nessa integração a experiência sempre se mostra

como uma experiência fenomenológica. Ela, neste sentido, se subtrai a objetivação porque se move na abertura do ser para o mundo fenomenal. Contudo, isto não quer dizer que ela se perde em meio às diferenças que edificam a experiência pedagógica e que, então, nada possa ser avaliado porque a singularidade se esquivava da experiência sensível. Ao contrário disso, é mediante a diferença que o ser singulariza-se e é, pois, mediante este modo de ser que toda a e qualquer possibilidade de avaliá-lo pode ser empreendida. No encontro com o outro, com as coisas e com nossas próprias experiências de mundo é que tecemos nossa individualidade. Por isto, reduzir a experiência pedagógica ao que nela pode ser objetivado ou tomá-la como um produto do sujeito, não significa apenas recalcar os ganhos que se produzem ao longo do processo formativo, mas principalmente, ignorar a singularidade e, ao mesmo tempo, todo o fenômeno da diferença ontológica que constitui os diferentes modos de ser-no-mundo.

Conforme nos ensina Heidegger, “O ser-no-mundo é, sem dúvida, uma constituição necessária e *a priori* da presença” (2015a, p. 99). Por sua vez, esta compreensão não é suficiente para que possamos determinar o ser da presença. Antes, é necessário visualizarmos os elementos que ela comporta. Quando Heidegger fala de um ser-no-mundo, tendo em vista o ser-do-homem, isto é, a presença (o ente), ele tem diante de si uma tríplice visualização desta fórmula. Ver-se-á que cada um desses três momentos fazem ver todos os demais. Assim, é importante acrescentar que o ser-no-mundo indica uma estrutura existencial que, mesmo não podendo ser dissolvida em elementos, porque se refere a um fenômeno de unidade, está composta por momentos que lhe são determinantes, quais sejam, o *em-um-mundo*, o *ente* e o *ser-em*.

Isto, no sentido de que o ser-no-mundo sempre diz respeito ao *ser-em-um-mundo*. Este é o momento que determina a estrutura ontológica do mundo ou, a mundaneidade do ser. Ao mesmo tempo, temos a presença do *ente* como o modo de ser do ser-no-mundo. O ente, neste caso, determina *quem* está no modo de ser da presença. O *ser-em*, por sua vez, marca a constituição ontológica do próprio *em*. Somos, assim, *em-um-mundo*. Com o *ser-em*, no entanto, não podemos pensar o *em* como um lugar simplesmente dado. “O ser-em, ao contrário, significa uma constituição de ser da presença e é um existencial” (Ibid., p. 100). O *ser-em* enquanto um existencial, isto é, enquanto um momento do ser-no-mundo, não indica uma coisa simplesmente *dada*, porque o *em* não é *apenas* ou *somente* um lugar no sentido espacial de nossa relação com o mundo. Assumir relações com o mundo é assumir a facticidade da presença. Relações são relações existenciais. Nem mesmo o pensamento se produz fora disso. O próprio *em*, segundo Heidegger, vem

de *innan*, que significa *morar, habitar, deter-se*. Nas palavras do autor, nós moramos, nós nos detemos, nós habitamos junto ao mundo *em* que alguma coisa, de alguma maneira, é para nós familiar. “O ser-em é, pois, a expressão formal e existencial do ser da presença que possui a constituição essencial de ser-no-mundo” (Ibid., p. 100).

Assim, ser-no-mundo tem, no presente estudo, o sentido de ser-junto ao mundo. Por isto, ao empenhar-se no mundo, enquanto uma ocupação com o mundo, a educação precisa fundar-se no *ser-em* de que fala Heidegger. E fundar-se não tem, aqui, o sentido de uma fundamentação de princípio. Como já disse alhures, todo e qualquer princípio que uma atitude hermenêutica possa demandar deve ser haurido mutuamente na linguagem. O que se propõe como tarefa fundacional da educação, nessas bases, é ver a presença como a articulação fundamental de toda a ação pedagógica. Ver também não quer dizer tê-la sob nossas garras, mas sim apreendê-la como o problema fundamental que deve nos guiar no mundo do agir. É, pois, somente aqui que, então, o *em* pode ter o sentido referencial de uma espacialidade. Ainda que a presença nunca se limite ao espaço físico, ela também nunca se vê completamente despojada da espacialidade do mundo. “Ao contrário, a presença tem seu próprio “ser no espaço”, o qual, no entanto, só é possível *com base e fundamento no ser-no-mundo em geral*” (Ibid., 102, grifos do autor).

Por conseguinte, o ser não pode, nesta perspectiva, ser caracterizado como uma propriedade espiritual. Tanto menos a espacialidade do homem deve ser caracterizada como uma qualidade de sua corporeidade ou, como diz Heidegger, *fundada num ser corpóreo (Körperlichkeit)*. Tal entendimento levaria a prática educacional a um ser simplesmente dado, corporeamente instituído e historicamente obscuro. O ser manter-se-ia uma substância do sujeito e toda a prática se mostraria alienada do mundo. É apenas a compreensão do ser-no-mundo que, numa perspectiva heideggeriana, possibilitará, a nós educadores e pesquisadores, uma visão da *espacialidade existencial da presença* que vem ao encontro do processo pedagógico. É também apenas uma tal compreensão que nos possibilitará levar adiante uma atitude hermenêutica, pois sem o entendimento de que *sempre somos seres produzidos em-um-mundo e junto-ao-mundo em geral*, toda a possibilidade do cuidado se inviabiliza. Isto porque o cuidado sempre se dirige para o *ser-aí*, como um ser-aí no mundo da ocupação de si e da ocupação com os outros e com as coisas. Conforme Heidegger, o homem não é primeiro uma coisa espiritual que, somente então, se coloca *em* um espaço do mundo. Ao contrário, é sempre *em-um-mundo* que a presença se encontra determinada em seu modo de ser. Vale destacar que Heidegger

determina o ser como presença. Assim, “Como ser-no-mundo pertence ontologicamente à presença, o seu ser para com o mundo é, essencialmente, ocupação” (Ibid., p. 103).

Tudo isso indica que a presença nunca está livre de *ser-em*. Nenhuma ocupação é determinada por uma realidade incondicionada. A ocupação está sempre determinada pelo ato de ocupar-se, um ato histórico, uma prática contingente, condicionada pelo mundo. Sempre que nos ocupamos, conquistamos um âmbito de compreensão que liga o ser ao tempo. Por isso, sempre que nos ocupamos, nos ocupamos com o que vem ao nosso encontro dentro de um mundo determinado pela historicidade e pela temporalidade do ser. Desta forma, na *pré-ocupação* com o mundo, cuidamos do ser. Assim, é no horizonte de uma compreensão do ser-no-mundo que uma atitude hermenêutica, enquanto abertura para o cuidado, deve buscar sua inserção epistêmica.

Aqui, é importante destacar duas coisas. A primeira, é que em sua analítica, Heidegger determina o ser como presença. A segunda é que o mundo não é a determinação de um ente que a presença não é. “Mundo” é um caráter da própria presença” (Ibid., 112, grifo do autor). Para que essas duas observações ganhem maior visibilidade, também é importante analisar que *mundo* está subentendido na constituição da noção *ser-no-mundo*. É, assim, para a determinação existencial da presença que nossa tarefa se volta, isto é, para a mundanidade, pois para Heidegger, a mundanidade significa justamente a estrutura de um momento constitutivo da noção de ser-no-mundo. Assim, *mundo* pode ter o sentido que ganha quando usado, por exemplo, pelos músicos para descrever um âmbito específico de entes, isto é, para designar os objetos que fazem parte do *mundo da música*. Também falamos o *mundo da educação* para descrever um âmbito específico de entes que pertencem ao universo educacional. No entanto, esta noção de *mundo* não designa o contexto *em que* a presença vive, mas tão somente o âmbito de objetos com os quais a presença lida. Por isso, neste caso, “[...] mundo é o contexto “*em que*” uma presença fática vive como presença” (Ibid., p. 112, grifo do autor). O mundo é, assim, a sustentação fenomenal da presença. Por isto é que, em Heidegger, ser-no-mundo é a constituição fundamental da presença, de modo que a presença sempre se mostra onticamente experimentada e nunca naturalmente dada.

Isto também vale para o conhecimento e tem uma decisiva implicação sobre a estrutura pedagógica que o rodeia, pois tal como a presença, também o conhecimento não está simplesmente dado no ente, na coisa homem, como diz Heidegger, mas sempre no modo de ser da presença. Não se pode encontrar conhecimento já determinado no ente, como coisa dada naturalmente, auto-instituída. Sempre “Quando “há” conhecimento, este

pertence unicamente ao ente que conhece” (Ibid., p. 106, grifo do autor). O ente que conhece o faz na relação com o mundo. Não passaria de uma especulação metafísica a tentativa de, a partir de uma constatação externa, dizer que o conhecimento é, por exemplo, uma propriedade do nosso corpo, isto é, uma propriedade do sujeito. Além disso, o conhecimento também não *pertence* ao sujeito que age sobre um objeto a ser conhecido. Ele também não *pertence* ao objeto. O conhecimento está alojado nas relações. Ele é o discurso que descreve um estado de coisas medido pelo modo com que o homem se relaciona com o mundo em um determinado contexto de sua ocupação existencial. Sendo porém discurso ele não é apenas a invenção de uma descrição. O conhecimento também possui o seu solo elementar. O discurso sempre remete ao elemento de que consiste o conhecimento. Nisso o conhecimento mostra, segundo a analítica existencial desenvolvida por Heidegger na primeira seção de *Ser e tempo*, um modo derivado de acesso a realidade. Se esta realidade corresponde ao que o conhecimento mostra, não há como saber, pois o real só se torna acessível como ente intramundano. A acessibilidade ao real sempre se dá *de e para* um mundo que já está descoberto. No *já estar* aí do mundo, a objetivação da realidade sempre chega tarde para deslindar o que já se ocultou em seu acontecer. O que se tem é apenas a situação histórica da presença e, desta maneira, uma possibilidade parcial e incompleta do conhecimento da realidade. Assim, o conhecimento corresponde muito mais a um modo de ser da presença, do que a uma chave que o sujeito tem para abrir a realidade. O conhecimento pode ser o saldo de *uma* compreensão da realidade e nos dar acesso a suas vicissitudes, mas ele não pode tê-la em suas mãos, pois a realidade é o incalculável que deriva dos diferentes modos de ser-no-mundo⁵⁵. Um conhecimento seguro da realidade exigiria pôr em suspensão todo o conjunto de tensões e resistências de um mundo já aberto. Mas isso, sob o ponto de vista existencial, não é possível, pois como diz Heidegger, a própria “*Consciência (Bewusstsein) da realidade é ela mesma um modo de ser-no-mundo*” (2015a, p. 280, grifos do autor).

Para dizer, portanto, que o conhecimento é uma substância do sujeito e para que isto, de alguma maneira, possa ter uma repercussão pedagógica, no sentido de fornecer uma orientação fundamental para o agir, seria necessário antes desvendar o enigma do sujeito, isto é, o enigma de como o sujeito chega a conhecer sem que um salto para a

⁵⁵ Não se tem em vista, aqui, dar desenvolvimento a uma teoria do conhecimento ou desenvolver um exame do problema ontológico da realidade. O que almejei, neste pequeno esboço sobre a constituição do conhecimento enquanto um modo de ser da presença, foi demarcar o modo com que o conhecimento e a objetivação da realidade estão aqui compreendidos. Aos que desejam se prestar a isso, o §43 (b-c), de *Ser e tempo*, pode se constituir em um bom começo e dar uma boa indicação de como perseguir o problema.

esfera do mundo (supostamente externo) do objeto seja impulsionado. Se para isso nos valêssemos do *cogito ergo sum* cartesiano, precisaríamos, primeiro, comprovar o seu conteúdo. Heidegger sugere, então, uma inversão do esquema. Nesta inversão, o primeiro enunciado seria o *sum*, que se traduz como o *existo* ou como *sou*. Neste caso, o *sum* teria, para Heidegger, o sentido de *eu-sou-em-um-mundo*, isto é, “[...] ‘eu sou’ na possibilidade de ser para diferentes atitudes (*cogitationes*) enquanto modos de ser junto ao ente intramundano” (Ibid., 281, grifo do autor). As *cogitationes* (pensamentos) não seriam, segundo o autor, simplesmente dadas e, nelas, também não haveria um *ego* (um eu) simplesmente dado como uma *res cogitans* (um ser pensante) desmundanizada. A pergunta que Heidegger realiza no §13 de *Ser e tempo*, põe, de forma certa, esta questão: “Como este sujeito que conhece sai de sua ‘esfera’ interna e chaga a uma ‘outra’ esfera, a ‘externa’?” (Ibid., p. 107, grifos do autor). Além da resposta a esta questão, precisar lidar com a ausência de uma determinação do modo de ser do sujeito, ela também precisa dar conta de explicar como sua esfera interna está constituída ou, para dar termos de Heidegger, *como o interior da imanência em que o conhecimento está trancado pode fundar o modo de ser do sujeito*. Trata-se de uma tarefa que, em todos os casos, precisará recorrer ao caráter ontológico da interioridade do sujeito. Isto, por sua vez, sempre nos levará ao mundo, de modo que sempre se falará do interior a partir de um princípio logicamente inverso, fundado na exterioridade do sujeito.

Assim, mesmo que busquemos argumentar que o conhecimento tem seu fundamento no sujeito, *no sujeito que pensa e logo existe*, a relação entre ele e aquele que conhece sempre nos levará ao conhecer como um modo de ser da presença. Com isso, o conhecimento também se mostra como um fenômeno do mundo, pois vive no *ser-em* da presença. O conhecer se funda então no já-ser-junto-ao-mundo - *em* que a presença se constitui. Como nos adverte Heidegger, *já-ser-junto-a* não quer dizer agarrar algo simplesmente já determinado, dado, por assim dizer, pois “Enquanto ocupação, o ser-no-mundo é tomado pelo mundo de que se ocupa” (Ibid., 108). É no fazer pedagógico ou no fazer que se ocupa do mundo em geral que o conhecimento se torna possível. É com base nesse modo de ser para o mundo que a educação poderá ter uma visão razoavelmente clara do *que* vem ao seu encontro. Para isso, porém, não se deve interpretar o modo de ser-no-mundo como uma presença criada pelas representações do sujeito, pois em seu modo de ser, “[...] a presença já está sempre ‘fora’, junto a um ente que lhe vem ao encontro no mundo já descoberto” (Ibid., 109, grifo do autor). Nesse *estar fora* não se

abandona a esfera interna, mas, ao contrário, tudo se reúne e se unifica na presença que conhece. Tudo se singulariza na declinação do ser.

Como disse na seção 3.3, não há um mundo sem sujeito, sem si mesmo. O que há é um sujeito determinado historicamente por sua presença intramundana e não por uma substância auto-instituída, que aliena existencialmente o sujeito do mundo e blinda-o de toda a linguisticidade do objeto. Que não se possa conceber o homem a partir de uma realidade substancial é a aposta que fazemos, assumindo a linguagem como o *topos* da ação educativa que uma atitude hermenêutica busca guiar. A essência do homem está no existir e não em um universo pré-fundado e atemporal. Isto exprime a tese que Heidegger apresenta em *Ser e tempo*: “[...] a substância do homem é a existência” (2015a, p. 282). Justamente por isto é que a percepção do que é conhecido não deve, em acordo com Heidegger, ser tomada como um regresso para o *casulo da consciência*, até porque a percepção, no sentido de um regresso para a consciência vem de um movimento do sujeito sobre o objeto que não combina com a relação entre mundo e presença. Diante, pois, desse modo de entender a percepção como um modo de ser-no-mundo que constitui o conhecimento e a possibilidade do conhecer, a presença sempre adquire *um novo estado de ser* em relação ao mundo já descoberto.

Não é possível dizer, especialmente seguindo a argumentação de Heidegger, que o conhecimento é quem pela primeira vez cria um comércio do sujeito com um mundo ou, então, que este comércio surge da ação exercida pelo sujeito sobre um mundo e vice-versa. Conhecer, como nos ensina Heidegger, é, ao contrário, um modo da presença fundado no ser-no-mundo. É nesta direção, isto é, na direção das dinâmicas da vida que uma atitude hermenêutica deve, portanto, buscar seu sustento enquanto possibilidade para o cuidado. O “Cuidado é, neste sentido, a dimensão existencial da ação assumida pelo ser humano para, consciente de sua temporalidade e historicidade, se formar a si mesmo por meio da postura dialógico-compreensiva com os outros e com as coisas” (DALBOSCO, 2006, p. 1131).

Assim, se diante desta concepção tomamos a educação como um fenômeno ontolinguístico, então, é com esta dimensão existencial do cuidado que temos de nos haver se por bem a finalidade é alcançar, através da ação pedagógica, os diferentes modos de *ser-no-mundo*. A linguagem se torna, assim, a base sobre a qual toda a possibilidade do conhecer se viabiliza. O caráter contingente da linguagem situa, desta maneira, toda a dinâmica pedagógica no campo da finitude. É, pois, então fora do horizonte metafísico que a educação encontra a possibilidade de uma abertura para o cuidado do ser, isto é,

uma abertura para que o *ser* se mostre a partir da ereção de si mesmo. Esta abertura é uma abertura para a linguisticidade do ser. Por isto, não é uma abertura pela qual se visa *dizer* ou *mostrar* o ser. Trata-se de uma abertura que deixa a presença mostrar-se e dizer-se desde si mesma tal como ela mesma é à luz da clareira do ser. Não se espera definir o ser no tempo, ou definir o ser determinado como presença. O que se espera é poder ver e compreender o ser em sua abertura de mundo, pois é justamente diante das dinâmicas da vida que acredito a educação poder contribuir na constituição do modo que o aluno ocupa seu lugar no mundo. E se é a partir do lugar que ocupamos no mundo e da situação de nossa presença no tempo que definimos o modo com que a ele pertencemos, então, não apenas a educação está em condições de interferir em traços fundamentais da vida cotidiana como também está uma vez mais entregue a este pertencimento enquanto um modo de ser-no-mundo. A educação só pode ser para a vida se e quando estiver entregue a esta compreensão fenomenológica da existência, lugar em que o homem aparece, segundo Dalbosco (2006), muito mais como uma acontecência (*Geschichtlichkeit*) do que como uma substancialidade. Se se pode, de alguma maneira, acolher esta forma de pensar o que seja a tarefa da educação, então também se entrará em consenso sobre a compreensão de que, sendo uma abertura para a vida, a educação também é um lugar de acolhimento do ser que se mostra na multiplicidade dos entes. Neste acolhimento que se dá no fenômeno da abertura deixamos pois o ser mostrar-se na linguagem daquilo que pode ser compreendido. Deixamos que ele se mostre e se realize na possibilidade e na finitude da compreensão, pois que finitude e compreensão constituem o horizonte mesmo da possibilidade do ser e, assim, um aspecto que se deverá tomar como indispensável para a constituição da prática educacional e para a constituição do sentido pedagógico do cuidado que é, pois, a incompletude do ser humano. É neste horizonte de compreensão que uma educação pensada e realizada com base numa concepção ontolinguística deverá buscar sua inspiração pedagógica. É também daí que *o cuidado como a atitude hermenêutica do deixar ser* poderá extrair seus alicerces e sedimentar suas possibilidades de realização.

CONCLUSÃO

É sempre muito difícil concluir. As conclusões carregam o perigo de reduzir numa só palavra a imagem de todas as outras. Por esta razão, é importante que as coisas permaneçam na abertura e no aceno das possibilidades que, em cada *topos* de sua formação discursiva, o presente estudo disse e deixou falar.

Dito isso, tudo deve remontar às perguntas inicialmente colocadas: *É possível fazer educação com base numa concepção ontolinguística de seu fenômeno?* Respondi afirmativamente a esta questão, uma vez que já há condições materiais disponíveis para isto, e levei meu problema para uma direção contígua: *Sob que condições uma concepção ontolinguística da educação pode ser levada à efeito no campo da ação pedagógica?* Daí surge, portanto, o desafio mediante o qual o conceito de atitude hermenêutica pode ser haurido e que a linguagem pode se tornar a base normativa da argumentação que busquei cunhar, para justificá-lo. A perspectiva epistêmica que me orientou foi a da *ontolinguisticidade da educação*, cujo impulso primordial se originou na obra *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Foi, pois, neste lugar que abriguei o meu entendimento sobre a linguagem e que me movi, entorno do meu conceito.

Tendo em vista a noção heideggeriana (2008a, p. 326) de que “[...] na habitação da linguagem mora o homem”, a linguagem se mostrou, então, para mim, como o lugar, o *topos* em que o ser da educação encontra e abriga suas possibilidades de realização. Daí que me foi possível assumir o entendimento de que a linguagem é o abrigo do ser. Ou seja, o entendimento de que, em cada cômodo da linguagem, o ser vive sua experiência, no sentido de que, “O ser é sempre a experiência da linguagem” (BUZZI, 1981, p. 181). Na linguagem mora o ser que o homem habita, ao passo que, na experiência da linguagem, se vive a experiência do ser. Estando na experiência da linguagem é que, então, se abre e se mostra para o homem a possibilidade do cuidado do ser. Por isto, o homem é linguagem no envio e cuidado de ser. O ser-aí do homem é o apelo do ser que cuida. É na abertura da linguagem como disposição para o cuidado que o homem chega a ser o que ele é.

A linguagem é, pois, a abertura que traz o apelo do cuidado do ser para a realização das possibilidades do homem. É somente na linguagem que o homem chega a ser e é. A linguagem lhe abre o mundo. Nela o mundo se dá, o mundo se mostra para o homem. Na abertura da linguagem é que então o homem alcança o mundo. O homem alcança o mundo e nele habita a existência. O homem é, assim, presença de mundo. A presença, por sua vez, revela e esconde a situação existencial do homem que vive a realidade de cada dia.

Por isto, e ao mesmo tempo, a presença doa a determinação do ser no fluir da vida. A determinação do ser que a presença doa é *condicionada* pela historicidade e pela temporalidade da presença que vive e compreende.

Por isto, na abertura da linguagem, o ser é tempo. Ser-no-mundo é o exercício da experiência da finitude e da compreensão. O homem não pode *ser* fora disto. O nosso ser, também o ser da educação, é um ser no tempo. Habitamos a linguagem e por meio de sua abertura penetramos a história em sua temporalidade. É também nesta abertura que uma atitude hermenêutica deve se mostrar. Desta abertura deve também receber toda a dinâmica de seu dever e todo o vigor de sua realização. Nela deve buscar o apelo de que tanto carecem os diferentes modos de ser que estão sob o domínio pedagógico. O cuidado, no enraizamento do qual está a atitude hermenêutica do deixar ser, é a abertura para que os apelos do ser possam iluminar os caminhos pedagógicos que conduzem os homens à possibilidade de uma significação cada vez mais própria de sua presença no mundo. É *sob* esta possibilidade de abertura que uma atitude hermenêutica deverá buscar sua realização pedagógica, pois que a educação só fara crescer sua proximidade com o ser, quando deixar o ato pedagógico nascer de um compromisso com a existência humana.

Assim, num processo em que a linguagem se tornou o ponto de convergência, o que busquei, pela análise e pela síntese, foram argumentos que dessem sustentação a esta possibilidade de pensar a educação. Logo, num processo em que a hermenêutica se tornou o meu horizonte, o que busquei, dentro dos limites da finitude a que todos estamos submetidos, foi dar forma a esta possibilidade, aprofundando a compreensão de que é sim possível fazer educação tendo em vista uma concepção ontolinguística de seu fenômeno. O conceito de atitude hermenêutica teve, então, o papel de subministrar essa compreensão que, ao menos para mim, se consolidou, ao final deste estudo, numa crescente convicção sobre suas possibilidades de realização. Tal convicção não é, porém, uma conclusão que extraí para constituir um *a priori* do qual os interessados na matéria poderão se valer. Ainda que o esforço de pensar a educação em termos linguísticos e hermenêuticos me tenha conduzido, assim como qualquer outro estudo conduz aquele que o realiza, para o necessário ambiente da afirmação do pensamento, estou convencido de que esta afirmação não pode e nem deve, especialmente em educação, estabelecer um *telos* prévio, tal como bem nos ensinou Berticelli (2004), sob pena de ser arbitrário com as necessidades do mundo da vida. Segundo este mesmo autor, enquanto pensarmos num *telos* pré-estabelecido, que não seja fruto resultante da interação comunicativa e da fusão

interpretativa dos horizontes, os objetivos que deveriam ser plurais, sempre serão vistos como objetivos privados e dotados de interesses excludentes.

Por isto, “*A linguisticidade do mundo que aqui se acata é a ontolinguisticidade do mundo da vida*” (BERTICELLI, 2004, p. 491, grifos do autor). E na linguisticidade do mundo da vida, sob a qual também se coloca a educação, nada tem um peso logicamente estável. Por si mesma, a formalidade lógica de uma convicção não garante quase nada, pois toda a convicção, por mais bem amparada que esteja, também é uma manifestação de uma compreensão finita, contingente e transitória, diante da qual a troca discursiva e o esforço interpretativo se mostram como um importante elemento de sustentação e validação histórica de uma certeza. Assim, por mais elevadamente que se possa considerar a produtividade das interpretações aqui realizadas, é apenas deixando em aberto suas possibilidades que o presente estudo haverá de cumprir com seu objetivo. E se ele deu conta disso, terá não apenas cumprido com sua tarefa, mas também alcançado o que um educador mais pode desejar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério da Silva. O cuidado na primeira seção de Ser e Tempo. **Existência e Arte**. São João del-Rei, v. 4, n. 1, p. 1-16, jan-dez. 2008. Disponível em: https://ufsj.edu.br/existenciaearte/4_edicao.php. Acesso em 09 dez. 2020.

BUZZI, Arcângelo. **Introdução ao pensar**: o ser, o conhecer, a linguagem. Petrópolis: Vozes, 1980.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Madrid: Gredos, 1998.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AZEVEDO, Maria Nizete de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. O arco-íris em foco: a linguagem como mediação do ensino e da aprendizagem sobre conhecimentos físicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e 230002, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun. 2019. Epub 11-Dez-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230002>.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.

BERTICELLI, Ireno Antônio. SCHIAVINI, Daniela Paula. Significados da pragmática linguística na formação de leitores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 571-586, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000200013>.

CABRERA, Julio. **Margens das filosofias das linguagens**: conflitos e aproximações entre analíticas, hermenêuticas, fenomenologias e metacríticas da linguagem. Brasília: Ed. UNB, 2003.

DALBOSCO, Cláudio Almir. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: UNESP, 2010.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, Apr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000100010>.

ESCUADERO, J. A. Heidegger y la hermenêutica de sí. **Studia Heideggeriana**, v. 4, p. 227-253, 23 jul. 2015. Disponível em: <https://studiaheideggeriana.org/index.php/sth/article/view/78>. Acesso em 18 dez. 2020.

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

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FIGAL, Günter. **Martin Heidegger: fenomenologia da liberdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FIGAL, Günter. **Oposicionalidade: o elemento hermenêutico e a filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins fontes, 2000.

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

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

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000, p. 13- 26.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; CAMPOS, Dulcinéa. Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 307-328, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000200003>.

HEIDEGGER, Martin. **Da experiência do pensar**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1969.

HEIDEGGER, Martin. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. In: **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 71-81.

HEIDEGGER, Martin. **Heráclito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

HEIDEGGER, Martin. Ciência e pensamento do sentido. In: **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 39-60.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Petrópolis: Vozes, 2008a.

HEIDEGGER, Martin. **O conceito de tempo**. Lisboa: Fim de Século, 2008b.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Os problemas fundamentais da fenomenologia**. Petrópolis: Vozes, 2012a.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e verdade**. Petrópolis: Vozes, 2012b.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2015a.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre a essência da linguagem**: a respeito do tratado de Herder sobre a origem da linguagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação**: intuições e problemas na concepção de Habermas. Porto Alegre: Edicpucrs, 1999.

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

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

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. FIGAL, Günter. Nietzsche: uma introdução filosófica. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. **Veritas (Porto Alegre)**, v. 59, n. 1, p. e15-e19, 5 jun. 2014.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **10 lições sobre Heidegger**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, Dec. 2015. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300103&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507805>.

- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia Das Letras, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Loyola, 2003.
- PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- PINHEIRO, C. L. A questão do contexto na análise textual. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, SP, v. 59, n. 1, p. 229–243, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8648375>. Acesso em: 18 dez. 2020. <https://doi.org/10.20396/cel.v59i1.8648375>.
- PLATÃO. **Diálogos I**. São Paulo: Edipro, 2007.
- QUINE, Willard Van Orman. **Palavra e objeto**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- RAMOS, Daniel Rodrigues. A aprendizagem do pensar e a impossibilidade de ensinar filosofia. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, n. 2, p. 37-53, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.14105>.
- RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1994.
- SALGADO, Lucas. Do λόγος ao discurso: considerações sobre a ontologia fundamental heideggeriana. **Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**, [S.I], v. 4, n. 1, p. 139-167, jul. 2015. ISSN 2316-4786. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/16465>. Acesso em 17 nov. 2020. <https://doi.org/10.12957/ek.2015.16465>.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>.

STEIN, Ernildo. **Pensar é pensar a diferença**: filosofia e conhecimento empírico. Ijuí: Unijuí, 2002.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

STEIN, Ernildo. **Diferença e metafísica**: ensaios sobre a desconstrução. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

TONELLI, JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO. As capacidades de linguagem de um aluno "disléxico" aprendiz de inglês. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 81-99, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100081&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226805>.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-philosophicus**. São Paulo: Edusp, 2001.

WELLMER, Albrecht. La dialéctica de Modernidad y Postmodernidad. In: PICÓ, Josep. **Modernidad y Postmodernidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1988, p. 103-140.