

## **A FORMAÇÃO NO HORIZONTE DO ACONTECER PRIMORDIAL DO HUMANO: A INCLUSÃO (PRE-SENÇA) COMO UM DOS ELEMENTOS ESSENCIAIS**

Clenio Lago – UNOESC

Eixo Temático: Processos do ensino e da aprendizagem

### **RESUMO**

Até a crise da modernidade, ou do que se chamou de ruptura da metafísica, o termo inclusão esteve orientado pelo discurso da adequação, da adaptação, da normalidade, com base em metanarrativas definidoras do certo e do errado. Com a ruptura da metafísica, emerge o pluralismo ético, uma vez que os referenciais de certeza, tidos como universais e atemporais, revelam-se como vontade de poder. Nesse contexto de ausência de referenciais definidores, as diferenças emergem, impulsionando o debate em torno da formação e a inclusão passa a ser compreendida no horizonte da intersubjetividade dialógica. Objetivamos como este ensaio tematizar a relação entre inclusão e formação, tendo em vista a importância do outro nos processos educativos e a partir desta relação é que perguntamos pela qualidade em educação. E o faremos com base na hermenêutica filosófica, em que o diálogo com o outro, com a tradição constitui-se em uma estrutura essencial à formação. Nesse debate, percorremos os argumentos de Nietzsche, como forma de situar a questão da ruptura da metafísica e os impactos para a educação, os argumentos de Heidegger e Gadamer, como forma de sinalizar a formação como acontecer primordial, que se efetiva nos encontros e desencontros, sob a forma de diálogo profundo. Sinalizamos a experiência intersubjetiva como o acontecer originário da formação, em que a presença do outro enquanto outro pode nos levar à experiência profunda de nós mesmos e vice-versa, proporcionando a experiência da formação como autoformação, conseqüentemente, a qualidade em Educação para além dos parâmetros tradicionais de qualidade.

**Palavras-chave:** Intersubjetividade. Inclusão. Formação. Qualidade.

### **1 INTRODUÇÃO**

Onde quer que deparemos com uma moral, encontramos uma avaliação e hierarquização dos impulsos e atos humanos. Tais avaliações e hierarquizações sempre constituem expressão das necessidades de uma comunidade, de um rebanho. [...] Moralidade é instinto de rebanho no indivíduo (NIETZSCHE, 2005a, p. 142).

Nada melhor que iniciar o debate sobre qualidade em educação do que começar pela reflexão de Nietzsche sobre avaliação, na medida em que coloca o item qualidade vinculado aos valores morais de uma dada sociedade. Sua provocação também lança a pergunta sobre a qualidade da educação no âmbito da crise da modernidade e dos desafios da ruptura da metafísica, ao evidenciar que toda a avaliação depende de uma moral e toda moral está

vinculada a uma vontade de poder, ou está para uma dada vontade de poder. Nesse sentido, interessa interrogar: qual qualidade? Qual educação? Que referenciais utilizar para avaliar a qualidade da educação? Essas provocações nos levam à pergunta que motiva esta proposta: como compreendemos a relação inclusão e formação frente aos desafios da ruptura da metafísica, ao empobrecimento da experiência?

Esse problema ganha sentido em meio ao debate contemporâneo da qualidade em educação na medida em que a inclusão e o outro passam a ser vistos como importantes elementos dos processos educativos e não temos mais um referencial comum, senão que os referenciais em jogo. Assim sendo, o outro como diferente modo de ser do eu passa a ser um referencial não somente definidor do eu, senão que questionador. A qualidade em educação, conforme o momento, sinaliza para essa questão do outro, especialmente à condição humana. Antes, os questionamentos diziam respeito à aplicação das fórmulas corretas de se educar. Agora, a presença do terceiro incluído, antes excluído na lógica formal dos processos educativos, constitui um importante desafio, pois não há mais um lugar definido previamente. E, se existe, passa a ser questionado. Por outro lado, nos parâmetros curriculares vêm ganhando espaço o discurso da flexibilidade. Mas flexibilidade não significa inclusão. No caso do sistema vigente, está mais para adaptabilidade, maleabilidade ao *telos* mercadológico, tendo implicações muito pessoais. Embora novas questões estejam emergindo, podemos afirmar com Flickinger (2010, p. 182) que hoje, “[...] o homem vive o sofrimento pelo pesadelo da liberdade”, ou seja, “trata-se de um pesadelo que impede a construção de uma biografia em si coerente e manejável pelo próprio sujeito”.

Frente a esses desafios, o objetivo é a reflexão da qualidade em educação a partir da relação entre inclusão e formação. Para tal abordaremos, de forma mais detalhada, a ruptura da metafísica e suas implicações; o círculo da compreensão (o círculo virtuoso) como o lugar do acontecer originário da formação como autoformação e por fim, as considerações sobre qualidade em educação.

## **2 A RUPTURA DA METAFÍSICA**

Diante da multiplicidade e da dinamicidade, os gregos se perguntavam por referenciais que possibilitassem certezas, segurança às ações. Instituíram a metafísica como um lugar fora da areia movediça da contingência, situação em que os valores passaram a ser alcançados e delineados pela razão, e a experiência sensível está a esta subordinada. Os medievais,

subsumidos pela teologia, pelo *telos* educativo, na forma de crença em Deus, justificada aos moldes do modelo neoplatônico, também estão no horizonte da metafísica. Assim,

Os ideais éticos gregos buscam a plena e perfeita realização humana, a ser obtida pela razão, enquanto que a tradição cristã traz ideais em que o homem depende totalmente de um Deus único e criador, que se revela como verdadeiro fim. A ética cristã encontra em Jesus Cristo o modelo absoluto de perfeição humana (HERMANN, 2001, p. 30).

Com a crise do paradigma medieval e do ideal de homem divino, busca-se, no homem, na razão objetiva, ou seja, na razão científica, o novo referencial de certeza. Este, constituído no âmbito do sujeito transcendental como razão pura, abandona as causas contingentes para, a partir de si, postular os referenciais, as causas transcendentais. Agora o sujeito do conhecimento deve aparecer no processo com sua universalidade, deixando de lado suas particularidades, a contingência, ou, no mínimo, subordinando-as à razão. Mas os efeitos históricos da razão pretensamente pura, aos poucos, mostram-se não tão razoáveis e entra em crise a razão moderna, revelando-se com ela os limites do sujeito moderno e de suas certezas, conseqüentemente, os limites do ideal de homem racional, sob o qual se estruturou o mundo ocidental e sob o qual incluir significa adequar, adaptar.

A crise que chamamos de crise da modernidade é, na verdade, a crise do modo metafísico de pensar que separa sujeito do objeto, homem da natureza, teoria da prática, o formal do sensível, aquele que sabe daquele que não sabe, o professor do aluno. É a crise do ideal de homem racional, tido como fim último, da razão pura como garantidora da verdade. Na educação, é a crise do *telos*, do referencial, do ideal educativo articulado em torno do ideal de homem racional. Mas, para melhor elucidar o significado desta crise acima sinalizada, bem como seus impactos para a educação, inicialmente, percorreremos as argumentações de Nietzsche, o grande anunciador da morte de Deus.

A ruptura da metafísica está sinteticamente expressa no pensamento de Nietzsche, que, em meio à decadência da cultura europeia, ao niilismo do paradigma ocidental, diagnostica que o paradigma da racionalidade pura estava sufocando o ser, não mais sendo possível permanecer em tal estrutura. Considerando que o pensamento moderno caracteriza-se por sua estruturação lógico-matemática, em *A gaia ciência*, Nietzsche se pergunta:

De onde surgiu a lógica na mente humana? Certamente do ilógico, cujo domínio deve ter sido enorme no princípio. [...] Mas a tendência predominante de tratar o semelhante como igual – uma tendência ilógica, pois nada é realmente igual – foi o

que criou todo fundamento para a lógica. [...] por muito tempo foi preciso que o que há de mutável nas coisas não fosse visto nem sentido (NIETZSCHE, 2005a, p. 139).

Ao expor a lógica estrutural da racionalidade moderna como sendo ilógica, Nietzsche elucida o centro nuclear da modernidade como um particularismo universalizado desde uma vontade de poder que se institui e buscou se universalizar enquanto tal. Vale ressaltar que não foi suficiente evidenciar a lógica da lógica como sendo ilógica, Nietzsche precisou implodir o referencial conceitual de perfeição, Deus. Dessa forma procedeu quando, na voz do homem louco que, em plena luz do dia, ia ao mercado, grita incessantemente:

Procuro Deus! Procuro Deus! [...] O mais forte e mais sagrado que o mundo até então possuíra sangrou inteiro sob os nossos punhais [...]. Nunca houve um ato maior – e quem vier depois de nós pertencerá, por causa desse ato, a uma história mais elevada que toda a história até então! (NIETZSCHE, 2005a, p. 147-148).

Nietzsche coloca em questão tanto a crença na origem divina da verdade como o seu valor absoluto, por decorrência, a unidade metodológica, o [...] modo tipicamente metafísico de pensar (GIACOIA JUNIOR, 2000, p. 24). Evidencia “[...] o caráter fictício da própria moral, da religião e da metafísica e o desencanto é a tomada de consciência de que não há estrutura, leis e valores objetivos” (HERMANN, 2001, p. 73).

A ruptura da metafísica implica compreender que não mais existem verdades absolutas, modelos ideais, mas possibilidades, perspectivas, ou seja, interpretações. Como também, “não existe Coisa-em-si, nenhum conhecimento absoluto; o caráter perspectivista, ilusório, enganador é intrínseco à existência” (NIETZSCHE, 1989, p. 77). Nesse sentido, o “‘Eu’ trata-se de uma hipótese auxiliar com vista à inteligência do mundo” (NIETZSCHE, 1989, p. 73) e não como algo em si autofundado, senão que constitui um mundo. Sendo assim, Nietzsche (1989, p. 88) se pergunta: “Em que pode unicamente consistir o conhecimento? ‘Interpretação’, de modo algum ‘explicação’”, responde. Para Nietzsche, não há fatos em si, verdade em si, somente interpretação, o que constitui a radicalidade de seu pensamento e possibilita a compreensão da realidade humana como acontecer.

O questionamento da verdade como algo “em si” efetivado por Nietzsche destituiu o referencial do “eu pontual” defendido por Descartes, o eu transcendental kantiano, bem como a ideia de espírito absoluto apresentado por Hegel, obrigando a filosofia a incorporar o problema da contingência e da aparência há muito desvalorizado no discurso filosófico. Isso porque o anúncio da morte de Deus abalou os fundamentos objetivos e subjetivos da

modernidade, a ideia de verdade e de sujeito ensejou o ressurgimento da experiência do trágico, colocando no lugar do “tu deves” o “eu quero”, a afirmação da vida e a moral como criação, perspectiva em que o homem é a própria obra de arte se fazendo arte. De certa forma, Nietzsche se volta às contribuições dos pré-socráticos, especialmente às tragédias gregas.

A exigência agora é que o homem precisa orientar sua vida a partir de novos valores que não sejam os já estabelecidos culturalmente e dados como prontos e imutáveis, visto que esses estão desgastados e não servem mais. É preciso, acima de tudo, partir daqueles princípios que estejam voltados à afirmação da vida, para além da moral de rebanho, para além do bem e do mal: ser fiel a terra. Seu filosofar exige espírito livre como o espírito da criança que manifesta com sinceridade seus desejos, suas simpatias e antipatias. Isso porque, para Nietzsche, a racionalidade ocidental, configurada com Sócrates e centrada na arte apolínea, perdeu a capacidade de criar valores adequados ao tempo histórico. Assim, diferentemente da arte apolínea Nietzsche (2005b, p. 9) aposta no princípio da arte dionisíaca, em que “o homem não é mais artista, tornou-se obra de arte [...]”. O homem é a própria arte se fazendo arte na conjugação entre lucidez e embriaguez. E tudo o que o homem em sonho viu os deuses realizar, ele mesmo vive agora.

Nesse contexto, a medida transforma-se em desmedida mediante o esquecimento e o dinamismo da realidade, para emergir como medida e novamente como desmedida. “Um crepúsculo dos deuses era eminente” (NIETZSCHE, 2005b, p. 24). Agora, radicaliza-se a autodeterminação individual como referência sobre o bem e o mal. A vontade é apresentada como soberana de si no lugar da razão, como o impulso básico a novos valores. É eliminada a representação concebida idealmente na arte apolínea esta que, desde a arte milimetricamente concebida, exigia e assegurava um horizonte à formação. Em seu lugar assume a arte dionisíaca, a arte vivencial. Dessa forma, o modo de ser passa a ocorrer no arrebatamento artístico da desmedida dionisíaca, que conjuga o sensível e o formal como experiência estética e permite o outro enquanto outro aparecer em perspectiva, não mais dentro de uma estrutura desejável. Somos levados a considerarmos o outro como ser-aí, como sendo conseqüentemente o nosso eu.

Nas palavras de Habermas (2002), Nietzsche desenvolveu a teoria da vontade de poder, explicando, desse modo, o surgimento das ficções do mundo, as ideias de bem e de mal, a própria ideia de sujeito moderno. Assim,

com a entrada de Nietzsche no discurso da modernidade, a argumentação altera-se radicalmente. Primeiro, a razão fora concebida como autoconhecimento reconciliador,

depois como apropriação liberadora e, finalmente, como rememoração compensatória, para que pudesse se apresentar como poder equivalente da religião e superar as cisões da modernidade a partir das forças motrizes da própria modernidade. Por três vezes falhou essa tentativa de talhar um conceito de razão segundo o programa de um esclarecimento em si mesmo dialético. Nessa constelação, Nietzsche tinha apenas a escolha de submeter, mais uma vez a razão centrada no sujeito a uma crítica imanente ou abandonar por completo o programa. Nietzsche decide-se pela segunda alternativa. Renuncia a uma nova revisão do conceito de razão e *despede* a dialética do esclarecimento. [...]. É certo que Nietzsche aplica mais uma vez a figura de pensamento da dialética do esclarecimento ao esclarecimento historicista, mas com o objetivo de romper o indivíduo racional da modernidade enquanto tal. Nietzsche utiliza o fio condutor da razão histórica para ao cabo descartá-la e fincar o pé no mito, o outro da razão (HABERMAS, 2002, p. 124-125, grifo do autor).

O que se coloca com Nietzsche é, em definitivo, a perspectiva da estética ante a razão, lugar de onde efetiva o diagnóstico da época e funda sua proposta. A arte dionisíaca é o outro da razão, opondo o deus Dionísio ao deus Apolo, o que lhe possibilitou evidenciar os limites da razão. Enfim, com a ruptura da metafísica emergem inúmeras possibilidades, vontades e valores inexpressivos, bem como novos emergem e a realidade evidencia-se como plural. Se antes os valores eram tidos como atemporais e unos, agora emergem como temporais e plurais, não existindo mais uma única perspectiva, senão que perspectivas. Nesse contexto, emergem os desafios da inclusão, não mais como adequação, pois o diferente, antes, tido como bárbaro é o outro que se efetiva enquanto outro, configurando um novo tempo, o tempo originário.

As discussões provocadas por Nietzsche renderam muitos debates e abriram novas perspectivas, inclusive para o campo educacional, na medida em que possibilitaram o emergir do outro enquanto outro<sup>1</sup>, o que o constitui em uma das alternativas aos desafios contemporâneos da educação.

Até então, “a dificuldade de lidar com o outro, e muitas vezes, seu aniquilamento, trouxe uma espécie de adoecimento, com desastrosas consequências para o plano político cultural e ético” (HERMANN, 2011, p. 3), visto que é também a dificuldade do eu lidar consigo. Nesse cenário, ganham importância as contribuições de Heidegger e de Gadamer,

---

<sup>1</sup> “A questão do outro não tem o mesmo peso filosófico que a pergunta pelas causas do mundo, pela alma, pela justiça e tampouco é uma tematização específica na tradição do pensamento filosófico até o medievo. Sua abordagem mais explícita encontra-se, sobretudo, no pensamento moderno, a partir do princípio da subjetividade e do conseqüente modo como o sujeito se relaciona com o outro, com o estranho. O emprego da palavra “outro” aparece associado ao estranho da identidade, a tudo que lhe é contrário, distinto e inverso. [...] O outro aponta para o *estranho*, aquilo que ultrapassa a intimidade do eu, algo que precisou de muitos séculos depois do nascimento da Filosofia na Grécia, para irromper como um relato de experiência poética, expondo o deslocamento de uma concepção metafísica da identidade para uma concepção enraizada nos contextos plurais do mundo da via, que se vê diante da alteridade, num eu que é atravessado pelo outro” (HERMANN, 2011, p. 2-3).

por possibilitarem a compreensão do fenômeno educativo para além da ruptura da metafísica, no âmbito do diálogo.

### 3 O CÍRCULO DA COMPREENSÃO COMO ACONTECER ORIGINÁRIO

Com base na tese de que a cultura ocidental gerou o esquecimento do ser na medida em que apostou no cientificismo, Heidegger revisou o grande projeto ocidental desde o retorno às coisas mesmas, proposto por Husserl<sup>2</sup>. E mesmo com a virada que efetivou em seu pensamento, ao deparar-se com os limites da linguagem, o seu problema central continuou sendo o sentido do ser, cuja essência está no pôr-se-em-obra como acontecer da verdade que se efetiva como pre-sença, como possibilidade. Esta,

a pre-sença não é algo simplesmente dado que ainda possui de quebra a possibilidade de poder alguma coisa. Primariamente, ela é possibilidade de ser. Toda pre-sença é o que ela pode ser e o modo em que é a sua possibilidade. A possibilidade essencial da pre-sença diz respeito aos modos característicos de ocupação com o 'mundo', de preocupação com os outros e, nisso tudo, à possibilidade de ser para si mesma, em função de si mesma (HEIDEGGER, 1995, p. 198-199).

Agora, o outro é pre-sença, bem como o eu para o outro. A pre-sença, que desde seu “pré”, de seu modo de ser e de aparecer como possibilidade, instaura o círculo da compreensão como um círculo formativo, pois ultrapassa a pura epistemologia, a unilateralização dos elementos (sujeito/objeto, professor/aluno, ensino/aprendizagem). Esses elementos, antes vistos e compreendidos em separado ou em uma estrutura hierárquica, agora somente podem ser compreendidos em relação um ao outro, mas numa relação estruturalmente aberta, em que seu ser verdadeiro se efetiva como ser-aí, no círculo da compreensão.

---

<sup>2</sup> Para Husserl, inicialmente as coisas aparecem soltas, e depois apareceu a consciência como unidade de sentido. Dessa forma, “[...] na visão dirigida sobre o objeto, temos, por exemplo, uma forma ou uma cor que permanece idêntica. Na atitude reflexiva, teremos os aspectos ou ‘aparências’ correspondentes, modalidades de orientação, de perspectiva, etc., que se sucedem numa sequência contínua” (HUSSERL, 2008, p. 57). Mas “a crítica heideggeriana visa à estreiteza de uma tal concepção de ser. [...]. O ser-aí não consiste na tentativa sempre ulterior de se colocar diante de si mesmo em meio ao tornar-se consciente de si. Ele é muito mais uma dação que se lança para além, e, em verdade, não apenas para as suas representações, mas antes de tudo para a não-dação do futuro (GADAMER, 2007, p. 18, v. II). De outra forma, “[...] a orientação pela subjetividade é tão determinante, que Husserl só conseguiu formular a partir daí até mesmo a colocação dos temas” (GADAMER, 2007, p. 19). Nisso constitui-se a diferença essencial entre Heidegger e Husserl, o que constitui a virada hermenêutica. Essa crítica de Heidegger a Husserl desemboca em uma crítica ao conceito de consciência como estrutura dogmática.

Até então, tendo um referencial estabelecido, o círculo constituía-se em um círculo vicioso, de repetição e de reprodução. Apesar disso, Heidegger não propõe a saída do círculo, nem a sua destruição, mas a superação de sua viciosidade com base nos elementos prévios, antes desconsiderados. Assim, “o decisivo não é sair do círculo, mas entrar no círculo de modo adequado. Esse círculo da compreensão não é um cerco em que se movimentasse qualquer tipo de conhecimento. Ele exprime a *estrutura prévia* existencial, própria da presença” (HEIDEGGER, 1995, p. 210). Observemos que na filosofia de Heidegger o “pré” da presença, o pré do conceito constitui-se em elemento positivo e não negativo como na *Aufklärung*. O “pré” é a condição para o processo. Assim,

o círculo não deve ser rebaixado a um *vitiosum*, mesmo que apenas tolerado. Nele se esconde a possibilidade positiva do conhecimento mais originário que, de certo, só pode ser apreendida de modo autêntico se a interpretação tiver compreendido que sua primeira, única e última tarefa é de não se deixar guiar, na posição prévia, visão prévia e concepção prévia, por conceitos ingênuos e “chutes”. Ela deve, na elaboração da posição prévia, da visão prévia e concepção prévia, assegurar o tema científico a partir das coisas elas mesmas. Porque a compreensão, de acordo com seu sentido existencial, é o poder-ser da própria presença [...] (HEIDEGGER, 1995, p. 210).

A possibilidade real de instalação do círculo virtuoso constitui a ultrapassagem da filosofia da consciência, do eu transcendental recolocando o homem existencial como referência, o caminho para o Ser e este como o caminho para a *ratio* (razão), pois “o pensar essencial seria o pensar que ‘joga’ com o Ser e se reflete nele [...]” (CHAUI, 1991, p. XII). Assim, com essa compreensão, Heidegger opera a superação da objetivação do mundo, que se instaura na modernidade, através da estrutura técnico-científica, indicando que “a verdade não é adequação do espírito à coisa [...] mas consiste em referir ao horizonte ontológico que ilumina a coisa” (HERMANN, 2002, p. 39). Assim, oferece uma alternativa fecunda à superação do modo metafísico de pensar, que separa corpo da alma, essência da aparência, sujeito do objeto, professor do aluno, ensino da aprendizagem, entre outras como, por exemplo: as ciências da natureza das ciências do espírito. Isso possibilita “o abandono da fundamentação natural ou teleológica” (HERMANN, 2002, p. 34) da educação, ao mesmo tempo em que constitui uma alternativa à pluralidade.

Com a compreensão heideggeriana, instala-se uma outra possibilidade para a educação como acontecer originário da formação que se efetiva na pre-sença que, por seu modo de ser prévio, possibilita ultrapassar o círculo vicioso e institui um círculo virtuoso. Para isso, o importante é que o círculo da compreensão se efetive como acontecer originário da formação,

é o modo como entramos no círculo, embora isso não defina o acontecer da formação, mas o possibilita. Podemos, assim, transpor que a formação se efetiva no círculo da compreensão como círculo da formação em que incluir não é adequar, adaptar, mas participar, cujo resultado é a autoformação. Com a pre-sença do outro, o círculo da compreensão evidencia-se como acontecer originário a partir de onde e através do qual algo é, pois a presença do outro permite a instalação do círculo virtuoso. Por conseguinte, o círculo virtuoso constitui o momento originário da formação como autoformação.

O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. Do mesmo modo também nenhum dos dois porta sozinho o outro. Artista e obra *são* em-si e em sua mútua referência através de um terceiro, que é o primeiro, ou seja, através daquilo a partir de onde o artista e obra de arte têm seu nome, através da arte (HEIDEGGER, 2010, p. 37).

Assim, a exemplo do originário da obra de arte em que artista e obra são em-si em sua mútua referência, na educação, professor e aluno também o são, situação em que a formação se efetiva como acontecer originário tanto do educado quanto do educando, relação a partir da qual a formação ganha sua definição. Salvo algumas ponderações, as proposições de Heidegger são ampliadas e atualizadas pelas contribuições de Gadamer, pela noção de jogo dialógico.

### 3.1 O DIÁLOGO COMO MODO DE SER DO ACONTECER FORMATIVO ORIGINÁRIO

Marcado pela analítica existencial efetivada por Heidegger e considerando a intersubjetividade como um processo aberto, portanto, histórico, em que consciência se efetiva como consciência efetual, Gadamer pergunta se o princípio do cuidado apresentado em *Ser e tempo* pode visualizar o outro de maneira adequada. Sua resposta é não, já que afirma que a proposição de Heidegger, quanto ao cuidado<sup>3</sup> inviabiliza a subjetividade e com isso a intersubjetividade.<sup>4</sup> Isso porque o ser-aí heideggeriano é “[...] tão originariamente ser-

<sup>3</sup> O cuidado é apresentado por Heidegger com expressão do ser-aí entendido como ser-com. Nesse sentido, diz Gadamer “[...] fica claro que o outro só é visado com isso à margem em uma perspectiva unilateral. Assim, Heidegger fala de cuidado (*Sorge* – cuidado, solicitude, assistência, solicitude) e também de preocupação (*Fürsorge* - preocupação). No entanto, a preocupação conquista nele o acento especial, com o qual ele denominou a preocupação propriamente dita uma ‘preocupação libertadora’. A verdadeira preocupação não é cuidar do outro, mas muito mais um libertar o outro para o seu próprio ser-si-mesmo – em contraposição a um cuidado com o outro que lhe satisfizesse todas as suas necessidades e que quisesse lhe retirar o cuidado próprio ao ser-aí” (GADAMER, 2007, p. 22, v. II).

<sup>4</sup> “[...] venho seguindo há muito tempo o princípio metodológico de não empreender nada sem uma prestação de contas histórico-conceitual. É preciso prestar conta de nossa pré-conceptualidade para o nosso filosofar, na

com, quanto ele é ser-aí” (GADAMER, 2007, p. 22, v. II). Assim, o limite do pensamento de Heidegger está justamente em tomar o *ser-aí* na sua acepção *ser-com*, o que impede a presença do ser como diferenciação e como relação, como singularidade. Nas palavras de Gadamer (2007, p. 22, v. II),

[...] aquilo que é visto assim, no ponto de partida heideggeriano, no horizonte da questão do ser exclui tão radicalmente o primado da subjetividade, que o outro não pode absolutamente se transformar em problema. ‘Ser-aí’ não é naturalmente subjetividade. Desse modo, em seu ponto de partida, Heidegger substituiu o conceito de subjetividade pelo conceito de cuidado. Nessa posição, contudo, fica claro que o outro só é visado com isso à margem e em uma perspectiva unilateral.

Embora Heidegger tenha desvelado as bases estruturais da mais alta evidência da fenomenologia husserliana, em que primeiro vemos um objeto e depois o reconhecemos como algo, Gadamer, ao evidenciar a estrutura do ser-aí como *ser-com*, evidencia que também Heidegger não deu a devida atenção à questão do outro, pois o “cuidado” do qual o *ser-com* heideggeriano participa, embora importante, anula o viger do outro.

O fortalecimento do outro contra mim mesmo descortina para mim pela primeira vez a possibilidade propriamente dita da compreensão. Deixar o outro viger contra si mesmo – e foi daí que surgiram todos os meus trabalhos hermenêuticos – não significa apenas reconhecer em princípio o caráter limitado do próprio projeto, mas exige precisamente que alcancemos um âmbito para além das próprias possibilidades no interior do processo dialógico, comunicativo, hermenêutico (GADAMER, 2007, p. 23-24, v. II).

Gadamer destaca a importância do viger, pois exige de nós que alcancemos outro nível para além das próprias possibilidades subjetivas, no horizonte dialógico. Isso é possível porque altera e libera a lógica das relações, colocando em jogo a nossa existência pela presença.

De Heidegger Gadamer herda a estrutura do argumento ontológico, pois Gadamer escreve que a caracterização de uma obra de arte se efetiva “[...] pelo estar-em-si e pelo abrir-se do mundo, a que Heidegger procede, evita abertamente qualquer retorno [*Rückgriff*] ao conceito de gênio da estética clássica” (GADAMER, 2007. p. 73 – tradução de

---

medida em que procuramos esclarecer a implicação dos termos conceituais com que a filosofia lida. Nesse caso, então, encontra-se inequivocamente por detrás do conceito de intersubjetividade o conceito de subjetividade. Poder-se-á até mesmo dizer que o conceito de intersubjetividade em geral só se torna compreensível se explicarmos anteriormente o conceito de subjetividade e de sujeito e o seu papel na filosofia fenomenológica” (GADAMER, 2007, p. 11, v. II).

MOOSBURGER, 2007). Desse modo, Gadamer parte da compreensão de que a obra de arte é um modo de ser histórico, ser-aí, como o outro que se efetiva como jogo e comunica uma verdade. O que a define, todavia, é “[...] el erguirse fuera de todo lo que normalmente se dispone según un fin útil, y no invitar a otra cosa que a contemplar (*anschauen*). A esto es a lo que llamamos una ‘obra’” (GADAMER, 2006, p. 157, grifo do autor). Assim, o modo como experimentamos os outros, as tradições, o mundo revela que nós não estamos encerrados entre barreiras intransponíveis, mas abertos como possibilidade, em devir, o que revela nossa condição ontológica como modo de ser, como temporalidade, importante condição à formação.

Citando Heidegger, que esteve preocupado em evidenciar a estrutura prévia da compreensão, o pré da pre-sença ultrapassa a noção de sujeito transcendental. Gadamer afirma que a descrição heideggeriana do círculo da compreensão, embora insuficiente pela compreensão de ser-com que desconsidera o reconhecimento, tem um sentido ontológico positivo. Todavia diz ser preciso proteger-se da arbitrariedade das intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos e das concepções prévias. Assim,

embora possa ser tolerado, o círculo não deve ser degradado a círculo vicioso. Ele esconde uma possibilidade positiva do conhecimento mais originário, que, evidentemente, só será compreendida de modo adequado quando ficar claro que a tarefa primordial, constante e definitiva da interpretação continua sendo não permitir que a posição prévia, a visão prévia e a concepção prévia (*Vorhabe, Vorsicht, Vorbegriff*) lhe sejam impostas por intuições ou noções populares. Sua tarefa é, antes, assegurar o tema científico, elaborando esses conceitos a partir da coisa, ela mesma (GADAMER, 2005, p. 355).

A compreensão se torna verdadeiramente possível, quando as opiniões prévias não forem arbitrarias, portanto, quando são tomadas como projeto, efetivando-se como um constante re-projetar, sendo substituídas por outros conceitos mais adequados, na medida em acontece a interpretação.<sup>5</sup> E isso vale tanto para os conceitos como para o uso habitual da linguagem, o que marca profundamente a experiência, colocando em jogo o ser-aí como singularidade. “O que afirmamos a respeito da opinião prévia nos hábitos da linguagem vale

---

<sup>5</sup> “Que a interpretação comece com conceitos prévios que serão substituídos por outros mais adequados; justamente todo esse constante reprojeter que perfaz o movimento de sentido do compreender e do interpretar é o processo descrito por Heidegger. Quem busca compreender está exposto aos erros de opiniões prévias que não se confirmam nas próprias coisas. Elaborar os projetos corretos e adequados às coisas, que como projetos são antecipações que só podem ser confirmadas ‘nas coisas’, tal é a tarefa constante da compreensão. Aqui não existe outra ‘objetividade’ a não ser a confirmação que uma opinião prévia obtém através de sua elaboração” (GADAMER, 2005, p. 356).

também para as opiniões prévias de conteúdo que constituem nossa pré-compreensão, com as quais lemos os textos” (GADAMER, 2005, p. 357), entramos em jogo. De outra forma, a compreensão somente se efetiva, ao colocarmos em jogo as estruturas prévias, essencialmente, quando jogamos.

O círculo da compreensão não só fornece a alternativa de como escapar do circuito fechado das opiniões prévias, exigindo abertura para a opinião do outro ou para a do texto, como também possibilita efetivar o ser como possibilidade, à medida que é o acontecer do jogo. Desse modo, participar do círculo da compreensão “[...] implica sempre colocar a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas” (GADAMER, 2005, p. 358). Exige reconhecimento, o que não significa negar os pré-conceitos como na *Aufklärung*, pois estes constituem a condição prévia à compreensão.

Assim, o círculo hermenêutico descreve a compreensão como “[...] o jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete” (GADAMER, 2005, p. 388), a fusão horizontes. É, portanto, o momento do acontecer ontológico. O círculo da compreensão “[...] descreve antes um momento estrutural ontológico da compreensão” (GADAMER, 2005, p. 389) do que um momento metodológico. É um momento da realização da própria compreensão, do acontecer, pois nele se efetiva o intercâmbio, o acontecer da fusão de horizontes, o acontecer da comunhão “[...] concebida como um processo de contínua formação” (GADAMER, 2005, p. 388), nunca como síntese absoluta, como fechamento.

Por conseguinte, o horizonte do presente não se forma à margem do passado, não existe por si mesmo nem constitui horizontes a serem conquistados, senão que se constituem “[...] num processo de constante formação, na medida em que estamos obrigados a pôr constantemente à prova todos os nossos preconceitos” (GADAMER, 2005, p. 404). Isso implica dizer que a formação não ocorre no nada, a partir do nada, mas desde a tradição, no tensionamento com esta. A formação é “[...] o lugar onde essa fusão se dá constantemente, pois nela o velho e o novo sempre crescem juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explícita e mutuamente” (GADAMER, 2005, p. 404-405). Antes de ser um processo meramente reprodutivo, a compreensão é um processo produtivo, pois sempre compreendemos de um modo diferente, sendo a compreensão diálogo efetivo e não pura reprodução, ou pura vivência. “Compreender é, essencialmente, um processo de história efetual” (GADAMER, 2005, p. 396), em que a consciência, efetivada como finitude, faz a experiência de si como temporalidade.

O homem que faz a experiência do outro, acolhe em si a plenitude dessa experiência, efetiva-se como historicidade e torna-se consciência efetual: acontecer. Em consequência, a compreensão não se restringe ao desfrute reflexivo como ocorre no âmbito da distinção estética, porque a compreensão jamais é um comportamento subjetivo ante o objeto, mas um pertencer à história efetual, um pertencer àquilo que é compreendido. Só é compreensão, em virtude de pôr em jogo as estruturas prévias, os preconceitos. “Mas o verdadeiro acontecer só se torna possível pelo fato de a palavra que chega a nós como tradição e que devemos ouvir nos atinge realmente, como se fosse dirigida a nós e se referisse a nós mesmos” (GADAMER, 2005, p. 595-596). De certa forma, a linguagem guia, por antecedência, toda a experiência, efetivando-se no âmbito do perguntar e responder. Como diálogo autêntico<sup>6</sup>, gera transformação em configuração, transforma quem participa. Nesse sentido, a experiência não é mera confirmação, todavia a atualidade da palavra, que se efetiva no encontro entre a tradição e o presente, transforma quem participa. Esse constitui o momento originário formativo. E neste, a experiência originária se efetiva como efetualidade. Assim não somente o mundo munda,<sup>7</sup> como o humano humana. Conferindo atualidade à expressão heideggeriana, Gadamer (2005, p. 210, v. I) escreve “O observador dos nossos dias não vê apenas diferente, ele também vê outra coisa”.

## CONSIDERAÇÕES

Embora o projeto heideggeriano não ultrapasse por completo o âmbito problemático da reflexão transcendental tematizada por ele quanto a Husserl, o diálogo entre Gadamer e Heidegger tem-se mostrado profundamente promissor para compreender a educação além da

---

<sup>6</sup> “O diálogo autêntico exige a participação dos envolvidos, expondo nossas próprias posições sobre conceitos e pré-conceitos. Desse modo, um diálogo levado a sério não se oblitera em dificuldades, pressupõe que o participante esteja aberto para mudar sua própria posição e entrar no jogo com o outro. A palavra que circula no diálogo desvela, questiona, confirma identidades e demarca diferenças. As palavras, diz Gadamer (1992, p. 358), só existem no diálogo, e as palavras no diálogo não se dão como palavra solta, mas como conjunto de um processo de fala de resposta” (HERMANN, 2002, p. 93-94).

<sup>7</sup> “Heidegger ousara dizer do alto de sua cátedra: ‘munda’. Ele tinha em vista com isso: o ‘ser’ desponta (com o sol a cada manhã). Como o pensador de sua maturidade, ele poderia ter dito de maneira similar: ‘Dá-se a palavra’. Pois é somente com a linguagem que o mundo desponta, que o mundo desponta para nós, na diferencialidade e diferenciação ilimitada de sua autodemonsração. A virtualidade da palavra é ao mesmo tempo o ‘aí’ do ser. A determinação linguística é o elemento no qual vivemos [...] Depois da ‘viragem’ Heidegger passou a falar diretamente da clareira, na qual ‘ser’ se mostra e é ‘aí’, como um ‘acontecimento apropriativo’. Foi com essa visão do Heidegger tardio, que eu mesmo articulei a minha própria contribuição à filosofia. Certamente não o segui em seu esforço ininterrupto, um esforço que sempre fracassou uma vez mais, por contornar a linguagem metafísica tradicional [...]” (GADAMER, 2007, p. 37, v. II). Na nota de rodapé referente a essa expressão, Gadamer diz “Heidegger utiliza aqui o substantivo *Welt* (mundo) em sentido verbal impessoal e diz *es Welt*: ‘munda’. Mais tarde, ele repete esse uso na expressão *die Welt weltet*: ‘o mundo munda” (2006, p. 37, v. II).

postura epistemológica tradicional, através do círculo virtuoso. Essa superação do círculo vicioso, sustentada pela relação unilateral ensino/aprendizagem, professor/aluno, sujeito/objeto é possível pela presença do outro que, no encontro, efetiva-se ontologicamente. Nesses termos, a formação efetiva-se no diálogo profundo como autoformação. Portanto, o círculo da compreensão, o círculo virtuoso que se instala com a presença, constitui o momento originário. Desse modo, a escola, a sala de aula, os processos educativos podem se constituir, por excelência, num desses espaços originários.

Assim, a partir da presença do outro e do eu como capaz de instalar o círculo virtuoso, a compreensão de qualidade em educação pode ser compreendida para além da postura epistemológica tradicional, pois há a instalação do círculo virtuoso. Qualidade em educação diz respeito à instalação e garantia do círculo virtuoso, como acontecer originário. Nessa acepção, a qualidade enquanto categoria avaliativa é uma categoria ontológica e não puramente epistêmica.

## REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. **Heidegger (1989-1976): vida e obra**. In: Heidegger. Tradução e notas Ernildo Stein; Consultoria de Marilena Chauí. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- FLICKINGER, Hans-Georg. O fundamento ético da hermenêutica contemporânea. **Veritas**, Porto Alegre, v. 48, n. 2, junho 2003, p. 169-179.
- \_\_\_\_\_. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Trad. de Marco Antônio Casanova, Petrópolis: Vozes, 2007, v. II.
- \_\_\_\_\_. **Estética y hermenêutica**. 3. ed., introdução de Angel Gabilondo e tradução de Antonio Gómez Ramos, Madrid – Espanha: Tecnos, 2006.
- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha. 2000.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. de Márcia de Sá Cavalcante, Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A origem da obra de arte**. Trad. de Idalina Azevedo e Manuel de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.
- HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Breve investigação genealógica sobre o outro. **Educação & Sociedade.** v. 32, no. 114, Campinas jan./mar. 2011.

\_\_\_\_\_. O outro na intersubjetividade. In.: BOMOBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antonio. **Pensar sensível.** Porto Alegre: PUCRS, 2011.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura.** 2. ed. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

MOOSBURGER, Laura de Borba. **“A origem da obra de arte” de Martin Heidegger: tradução, comentário e notas.** 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: [http://br.wrs.yahoo.com/\\_ylt=A0oG75MklZBNXD0BAJ7z6Qt.;\\_ylu=X3oDMTBBybnZlZnRlBHNIYwNzcgRwb3MDMQRjb2xvA2FjMgR2dGlkAw--/SIG=145mlhlqu/EXP=1301407396/\\*\\*http%3a//dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/13434/1/A%2520Origem%2520da%2520Obra%2520de%2520Arte%2520pdf.pdf](http://br.wrs.yahoo.com/_ylt=A0oG75MklZBNXD0BAJ7z6Qt.;_ylu=X3oDMTBBybnZlZnRlBHNIYwNzcgRwb3MDMQRjb2xvA2FjMgR2dGlkAw--/SIG=145mlhlqu/EXP=1301407396/**http%3a//dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/13434/1/A%2520Origem%2520da%2520Obra%2520de%2520Arte%2520pdf.pdf). Acesso em: 23 mar. 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sujeito e perspectivismo.** Seleção de textos de Nietzsche – Notas introdutórias de Antonio Marques. Portugal: Publicações Dom Quixote L. da., 1989.

\_\_\_\_\_. **A gaia ciência.** São Paulo: Companhia das Letras 2005a.

\_\_\_\_\_. **A visão dionisíaca de mundo.** São Paulo: Martins Fontes, 2005b.