

FENOMENOLOGIA E HERMENÊUTICA: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO?

*Phenomenology and Hermeneutics:
challenging education?*

*¿Fenomenología y Hermenéutica:
un desafío para la educación?*

Elaine Conte¹

Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil.

Rosa Maria Filippozzi Martini²

Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil.

Resumo

Este artigo resulta de um esforço compartilhado que busca inspiração no diálogo hermenêutico como recurso à imaginação criativa e uma forma de enriquecer o trabalho com as tecnologias da educação. A intenção é analisar, reflexivamente, os estudos de Ricoeur, Gadamer e Habermas realizados acerca da fenomenologia e da hermenêutica,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle e Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq e membro do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores - GEFFOP/CNPq. <http://orcid.org/0000-0002-0204-0757>. E-mail: elaineconte.poa@gmail.com

² Doutora em Educação e Professora titular aposentada de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE. <http://orcid.org/0000-0002-8529-0240>. E-mail: rosa.martini@unilasalle.edu.br



no sentido de contribuir para a superação da postura descritiva e autoexplicativa inscrita nos discursos pedagógicos. Trata-se de verificar, através da compreensão hermenêutica, as possibilidades para a busca de sentido da ação educativa e, em consequência, para a compreensão do hiato entre o saber pedagógico racional e os novos saberes veiculados pelas tecnologias digitais. O debate problematiza a transição de um paradigma tradicional para a abordagem complexa da integração entre o saber pedagógico e a emergência da virtualidade.

Palavras-chave: Fenomenologia. Hermenêutica. Educação. Tecnologias Digitais.

Abstract

This paper develops the challenge that the creative imagination points out to the reductionism position of the mere association of technology in the core of education. We analyze the works of Ricoeur, Gadamer, and Habermas on phenomenology and hermeneutics to surpass the descriptive position and the self-statements of the Pedagogy discourses. The hermeneutics asks for a comprehensive position to link the traditional knowledge about education and the complexity of the new paradigms that state the introduction of the virtual resources on education.

Keywords: Phenomenology. Hermeneutics. Education. Digital Technologies.

Resumen

Este artículo es el resultado de un esfuerzo compartido que busca inspiración en el diálogo hermenéutico como un recurso para la imaginación creativa y una forma de enriquecer el trabajo con las tecnologías de la educación. La intención es analizar reflexivamente, estudios de Ricoeur, Gadamer y Habermas realizados acerca de la fenomenología y hermenéutica, con el fin de contribuir a la superación de una posición descriptiva y explicativa en los discursos educativos. Esto es para verificar, a través de la comprensión de hermenéutica, las posibilidades para la búsqueda del sentido de la actividad educativa y, en consecuencia, para comprender el hiato entre lo pedagógico racional y los nuevos saberes proporcionados por las tecnologías digitales. El debate trata sobre la transición de un paradigma tradicional con el enfoque complejo de la integración entre el saber pedagógico y el emerger de la virtualidad.

Palabras clave: Fenomenología. Hermenéutica. Educación. Tecnologías digitales.

O diálogo hermenêutico³ na educação

Contemporaneamente, o saber pedagógico desdobra-se entre permanecer na transmissão de aspectos da tradição cultural e a necessidade de inclusão dos aparatos tecnológicos, esquecendo-se que tais discursos necessitam de uma melhor *compreensão dialógica* para ganhar sentido e contextualização. Diante dos perigos e da impotência para lidar com as múltiplas linguagens das novas mídias⁴ e dos novos sentidos mimetizados nas relações de aprendizagem linguagem/mundo, a atitude hermenêutica torna-se cada vez mais necessária. Trata-se de buscar uma renovada sensibilidade humana à compreensão dialógica (de aprendizagem antropológica, viva, crítica, inacabada e social), que promove a intermediação e a participação dos outros, uma vez que é a nossa situação hermenêutica que marca a diferença e a abertura da linguagem para superar os conflitos multifacetados e as incompreensões presentes. Daí surge o interesse de enfocar a perspectiva fenomenológica e hermenêutica como uma abordagem do saber em jogo, que se constrói nas diferentes interações sociais, justificada em diferentes entendimentos desde Husserl, Ricoeur, Gadamer, Habermas, entre outros, na medida em que apostam na prática vital como espaço de (res)significação a ser interpretado nas fronteiras linguísticas e plurais das distintas comunidades de aprendizagem que não podemos ignorar.

³ Já na Grécia Antiga a filosofia chamava *Hermeneia* (hermenêutica) à tentativa de explicar e interpretar a existência concreta, *algo no mundo*. A hermenêutica traz presente a tradição cultural, é a arte de compreender e traduzir de maneira clara signos inicialmente obscuros, o que pressupõe entregar-se ao outro, ao texto, ao diálogo na busca do sentido da ação no mundo, como um trabalho de autocompreensão e entendimento vital. Sua origem situa-se ora num contexto teológico proveniente de Hermes, o mensageiro dos Deuses, a quem foi atribuída a invenção da linguagem e da escrita, ora como conceito paralelo de *exegese*, no sentido de acender e restituir uma verdadeira compreensão da mensagem bíblica. Resumidamente, a conceituação hermenêutica pode ser definida como hermenêutica técnica – instrumentos de caráter formal utilizados na pesquisa do texto (Ricoeur); hermenêutica filosófica – disciplina filosófica do conhecimento com pretensão de universalidade (Gadamer); e filosofia hermenêutica – define a compreensão e a interpretação como o novo ponto de partida para a Filosofia (Habermas).

⁴ “As mídias interativas, as comunidades virtuais e a explosão da liberdade de expressão trazidas pela Internet abrem um novo espaço de comunicação, inclusivo, transparente e universal, que é levado a renovar profundamente as condições de vida pública no sentido de uma maior liberdade e responsabilidade dos cidadãos” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 33).

Desde a perspectiva fenomenológica de Husserl (2001), o mundo se expressa como um conjunto de significações existenciais, que aparece à consciência (experiência subjetiva e ação fenomenal como a base do existir/ser/estar no mundo), no sentido de ir às coisas mesmas e descrevê-las em sua essencialidade. Assim, as novas significações que advêm das coisas e da mundanidade da vida são apreendidas através da dimensão da consciência humana que é sócio-histórica e cultural, e se expressa na linguagem e na percepção do mundo. O desafio para a educação está em compreender que não podemos mais educar sobre estruturas rígidas de formação e reconhecer que não temos uma autoridade e controle sobre todas as questões, o que implica na necessidade de ressignificar os processos pedagógicos, a partir de outros espaços dialógicos, inventivos, criadores e compreensivos de legitimação. Acima de tudo, a ideia de uma fenomenologia e hermenêutica apresenta-se como uma importante tarefa para repensar a educação na atualidade, que consiste em desenvolver a imaginação criativa, desbloquear o diálogo interrompido da racionalidade comunicativa e repensar a expectativa de uma formação confrontada permanentemente com a tradição, a práxis educativa e as novas linguagens das mídias. Tal perspectiva requer o aprimoramento do potencial argumentativo e interpretativo das posições, para compreender a dimensão tensional da hermenêutica no campo da educação, no sentido de que haja o entendimento dos interlocutores na polissemia dos textos e das leituras de mundo. Afinal, até que ponto é possível orientar a educação pelo caminho da atitude hermenêutica radicalmente linguística, relacional, imaginativa e compreensiva da ação? A virtualização pode ser definida como o movimento inverso do atual ao virtual na educação, passando de uma solução dada a um outro problema de representação (descontextualização) da realidade? Seria na dialética da pergunta e da resposta o suporte à ideia do virtual, da imaginação e do conhecimento intersubjetivo? Por que a virtualização acaba, às vezes, por desqualificar ou desestabilizar o atual em múltiplas direções causando um cenário de hiperatividade? Sem ter a pretensão de solucionar tais questões, o

estudo aqui proposto sugere novas dimensões de sentido fenomenológico-hermenêutico a estes sistemas simbólicos que criam um mundo e são recriados por ele na tensão linguístico-expressiva.

As sociedades on-line seguem a mesma lei da coerência que rege as sociedades reais e a liberdade on-line apresenta o mesmo caráter da liberdade real, a exploração do campo aberto dos modos possíveis da coerência, mas com uma diferença crucial: ao contrário do que se dá no ambiente físico, no ambiente virtual lidamos com bens não escassos. Se eu tomo posse de sua casa, a casa deixa de ser sua e passa a ser minha. Mas se eu baixo um filme da Internet, nada impede que você baixe o filme também. Se eu mato uma pessoa real, eu mato uma pessoa real; se eu mato uma pessoa virtual, bem, estou *matando* apenas um avatar, e a pessoa real poderá então optar por um novo avatar (LUFT; PIZZATTO, 2018, p. 566).

Falando do ponto de vista hermenêutico, podemos dizer que o autor é “um homem virtualmente morto”, porque passa a viver apenas do que está escrito⁵. Essa metáfora revela na dinâmica conflituosa o favorecimento da diversidade em todos os princípios da criação, como uma inesgotável fonte de jogo linguístico, que motiva e faz das tecnologias na educação um espaço de opinião pública viva, que abre os caminhos às grandes mudanças culturais e políticas. A virtualização operada pela linguagem, por exemplo, estende o tempo e o espaço para além da imediaticidade sensorial, na sequência infinita de interações, em uma espécie de hipertexto⁶ digital

⁵ Cabe destacar que um dos temores de Sócrates (399 a.C.) com a invenção da escrita era de que a inteligência e a memória da tradição oral seriam rebaixadas ou esquecidas com o uso do texto. Apesar do legado deixado oralmente por Sócrates, o filósofo abriu mão de publicar obras escritas.

⁶ “Um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso

relacional, que revitaliza assim, a sensibilidade humana ao contexto das tecnologias (LEMOS; LÉVY, 2010). Mas o texto foge ao controle do autor(a) uma vez que suscita no intérprete outros sentidos e significados que vão além do escrito, descobrindo novos potenciais criadores.

No âmbito educativo, as tendências de um desenvolvimento objetivo (relação sujeito-objeto), que consagram os conteúdos, métodos e técnicas por meio de normas e hierarquias de conhecimento, causam a perda da capacidade de reflexão, de afetividade e de sensibilidade para as ações pedagógicas, porque a sua força persuasiva impede o diálogo com o conhecimento do outro e, conseqüentemente, com os meios digitais que estão presentes no mundo da vida. Por essa razão, os conteúdos precisam ser democratizados e discutidos na realidade dos sujeitos para serem compreendidos e surtirem efeitos pragmáticos. Nesse contexto, desmistificar as tecnologias na educação pela mediação hermenêutica há de significar também o reconhecimento da sua sensibilização para o outro, no sentido da participação e da aprendizagem interconectada pelo acesso, interpretação, socialização e problematização do conhecimento no mundo da vida.

Nesse sentido, a presente discussão põe em xeque as tendências que desconsideram o universo de referência dos sujeitos para construir a reflexão humana que se consagrou como hermenêutica, ou seja, como atitude dialógica da interpretação e da compreensão, tendo sentido para o mundo da vida expresso nas interações com as mídias. No que segue, primeiramente abordamos a perspectiva de Ricoeur que elucida a visão da fenomenologia e hermenêutica, pois é preciso descrever e analisar criticamente a realidade para compreendê-la e para transformar a ação educativa e seus afastamentos do contexto vital em novas possibilidades de interação social. Em seguida, analisamos em que medida o diálogo hermenêutico de Gadamer e Habermas apresenta um potencial formativo de interlocução viva para o saber educativo (como uma obra humana

em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira” (LÉVY, 1993, p. 33).

inacabada), que escapa das relações reificadas do mundo e pode surgir como um recurso para compreender as tecnologias na educação. E, por fim, refletimos sobre a importância de a atitude hermenêutica orientar os potenciais intersubjetivos da práxis educativa com as tecnologias, como uma forma de percepção crítica do mundo, em um universo de situações inusitadas e da pluralidade de linguagens, indo além das perspectivas unilaterais e monopolizadoras da palavra, no sentido de abrir os nossos olhos para a novidade que vem do outro e das reconstruções linguísticas interconectadas e metamorfoseadas da aprendizagem mútua.

O lugar da imaginação na atitude fenomenológica e hermenêutica

Historicamente, podemos admitir com Ricoeur (1913-2005) a dimensão fenomenológico-hermenêutica como uma forma de interpretação imaginativa, uma ação produtiva e intencional, que tem a mesma estrutura de um texto, pois visa o sentido do que é comunicado e elabora sempre novas e variadas leituras. Em vista disso, ela abarca vários níveis de compreensão, constituindo-se no próprio fazer da filosofia e das humanidades, já que toda a compreensão se exprime na linguagem e mantém, na análise de Ricoeur (1996), um equilíbrio dialético entre explicar e compreender, superando de certa forma a oposição gadameriana.

O lugar da imaginação na atitude fenomenológica e hermenêutica aparece na obra de Ricoeur (1996) como um significado latente ou escondido, onde o trabalho da interpretação vence as distâncias e as diferenças culturais do leitor com o texto (estranho, desconhecido e autônomo, por ser uma expressão fixada pela escrita), incorporando o seu sentido expressivo na compreensão linguística, já que não há compreensão sem mediação. Normalmente, o que está em jogo é um processo de decisão (a escolha pelo sentido intencional), colocando em questão diversas hipóteses e alternativas efetivadas pela percepção e pela imaginação. Para que a vontade se exerça, o dinamismo imaginativo põe em ação suas diversas possibilidades como

um convite à (re)leitura mais aprofundada do conhecimento e do mundo. Fazendo uma analogia com a educação, podemos dizer que toda ação pedagógica envolve uma tomada de decisão que vai se tornando cada vez mais complexa, o que exige percepções e mediações de aprimoramento da criatividade. Ao valorizar a questão da imaginação, buscando em Aristóteles o seu sentido mais imagético e sensível, e em Kant as raízes cognitivas dessa questão, Ricoeur analisa a imaginação como reprodutora, produtora, volitiva, criativa e hermenêutica. Aos poucos, a imaginação produtora dá ensejo ao mundo do texto, do hipertexto e a imaginação criativa facilita a compreensão hermenêutica por parte do leitor.

Segundo a tese de Castro (2003), Ricoeur fez uma pesquisa rigorosa sobre a imaginação, caracterizando-a como “imagem verbo”, que pode tornar-se hipertextual. Entre outras obras, Ricoeur (1996) analisa o *De Anima (Peri psychés)*, verificando que Aristóteles faz uma análise psicológica da imaginação, situando-a entre a sensação e a razão, como a capacidade de prever, o que nos remete à dimensão temporal do passado, do presente e do futuro. Entretanto, Ricoeur (1996) acentua que Aristóteles só valoriza a imaginação enquanto potência reguladora entre o sensível e o inteligível, destacando a função *poiética* da razão como formadora e não a imaginação, que seria apenas um instrumento sensível para o registro das imagens. O autor constrói, através da fenomenologia, uma análise do homem falível, assinalando seu ser situado no mundo com abertura intencional para o mundo e para si mesmo, estando limitado às suas perspectivas. Afinal, para conhecermos a nós próprios precisamos da mediação e da reflexão situada de um outro sujeito que nos interpela.

Como dissemos antes, Ricoeur (1996) pressupõe que a imaginação é uma dimensão que revela um querer humano e um poder de lançar-se para além do seu próprio mundo e, ao mesmo tempo, a imaginação é a vulnerabilidade do homem, pois ela pode facilmente deslizar para a fantasia, o delírio e a perda da integridade física, o que constitui a dimensão de sua finitude. É esse paradoxo que se manifesta na prática pedagógica atual porque há algo da tradição que deve ser conservado e, ao mesmo tempo,

toda uma produção midiática desestabilizadora que pode levar tanto a uma superação do contexto imediato quanto causar a alienação. Segundo Castro (2003), Ricoeur apela para Heidegger e para o teólogo Bultmann, em relação ao círculo hermenêutico, para assinalar que é preciso vontade para compreender, pois todas as interpretações, ainda que conflituosas ou contraditórias, são igualmente válidas enquanto condição ontológica da compreensão, porque os textos abrem para novos sentidos e mundos de possibilidades interpretativas. Dessa forma, são oportunas as observações de Castro (2003), que destaca em Ricoeur o diálogo com Freud, quando julga a violência como inerente ao ser humano. Neste ponto, ele mostra que até na questão da violência a única forma de contorná-la seria proporcionar aos seres humanos formas criativas para canalizar esses impulsos violentos, o que inclui o uso e a apropriação das novas tecnologias.

Ricoeur (1996) também usa a imaginação quando trabalha com a metáfora, o tempo e a narrativa que, segundo ele, formam um todo único. Seguindo a abordagem de Aristóteles, o pensador caracteriza a metáfora como uma predicação impertinente, na medida em que desloca o sentido da palavra para a semelhança. É na metáfora que aparece o poder criador da imaginação, manifestando-se tanto na criação artística como no salto cego da metafísica. Tecendo os fios interpretativos, trabalha o problema da narrativa a partir da imaginação, pois o homem se faz homem na medida em que se expressa, como um ser capaz de se narrar na vida real ou virtual. Assim, considera também as posições de Austin e Searle para demonstrar que todo o dizer é um fazer, no sentido de que não é possível separar o falante da língua, por isso utiliza a força semântica que transforma em texto toda a capacidade simbólica do homem, inclusive suas ações e criações midiáticas. Essas se constituem em textos que podem ser retomados pela imaginação e pela memória. Assim, Ricoeur usa o conceito grego de *mímesis*⁷ não como mera imitação, mas como uma

⁷ Ricoeur analisa a *mímesis* I como imaginação produtiva na atividade mítica e poética, a *mímesis* II é o momento de configuração narrativa pela qual o ser humano se descobre capaz de se narrar

mediação entre tempo e narrativa, evidenciando o papel da imaginação como algo capaz de recriar, reconhecer e elevar o existente através de novas interpretações e correlações. Destaca ainda que a *mímesis* possibilita uma reconfiguração das ações, permitindo que o leitor penetre no texto e participe compreensivamente da trama das narrativas, favorecendo o fazer história, na medida em que assume o tempo e a memória e projeta um futuro a partir do passado e do presente.

A virada fenomenológico-hermenêutica é outro momento importante da obra de Ricoeur, quando o filósofo realiza a crítica aos excessos de transcendentalismo da fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938). Ao retomar suas raízes na tradição, Ricoeur destaca na obra de Husserl (2001) a recuperação que ele faz da ideia kantiana de mundo como totalidade, criando o conceito de “mundo da vida” como horizonte de nossas experiências. Entretanto, ao realizar o processo de redução fenomenológica que conduz o sujeito à intuição das essências, Husserl operou uma verdadeira perda do mundo, permanecendo a redução fenomenológica um processo inteligível e inefável sem possibilidade de um fim. Ao destacar o movimento intencional de abertura da consciência para o mundo, descrita pela fenomenologia husserliana, Ricoeur promove a volta ao mundo da vida, enxertando a hermenêutica na fenomenologia, pois para descrever e explicar melhor é preciso compreender mais profundamente. É nesse movimento que o autor encontra a produtividade do círculo hermenêutico de Heidegger (2002) e Gadamer⁸, mas fazendo a ressalva de que não daria um salto profundo no

e capaz de exercer sua memória. A *mímesis* II é um momento intermediário entre a *mímesis* I e a III. Ela é mediadora, segundo Ricoeur, porque elabora uma tessitura coerente de acontecimentos, de experiências, meios, fins, circunstâncias, resultados intermediários que formam uma síntese significativa, tornando-se figurativa.

⁸ Gadamer (1999) traça detalhadamente o desenvolvimento da hermenêutica, de Schleiermacher, Dilthey e Heidegger, fornecendo o primeiro relato histórico adequado ao próprio termo hermenêutica, mas declara que as análises que remetem ao jogo e à linguagem são puramente fenomenológicas. Em *Verdade e Método* mostra que a interpretação antes de ser um método é a expressão de uma situação do homem, ou seja, é a explicação da relação que o intérprete estabelece com a tradição de que provém. O filósofo salienta que a hermenêutica deve opor-se à mentalidade científica moderna, pois esta limitou a verdade ao campo do cientificismo, objetivando e relegando as experiências do momento histórico, como a poesia e a estética.

abismo do pensar a diferença entre ser e ente, como o fez Heidegger, mas precisaria percorrer um caminho mais longo na difícil tarefa de pensar o sentido do ser, em meio à intransparência do mundo da vida.

Nessa questão, podemos colocar a necessidade de uma reflexão profunda em termos de inserção das novas tecnologias no contexto da educação, que aponta um panorama de desafios à práxis educativa, encontrando na hermenêutica a sua base de discussão. Enquanto Heidegger concentra-se no pensar e Gadamer na linguagem, Ricoeur apela para o mundo do texto, do texto de ficção, do texto autonarrativo e do texto da história, porque por trás dos textos estão homens que vivem, sofrem, se alegram e trocam experiências, que são capazes de se narrar e compreender, de imputar a si mesmos seus próprios atos, participando de tradições de seus antecessores e fazendo história pela interação com seus contemporâneos.

É com base nos argumentos aqui citados que postulamos a recuperação do conceito de “mundo da vida” de Ricoeur como fio condutor para a compreensão do sentido dos recursos midiáticos (como o hipertexto na educação, por exemplo), e não como uma mera instrumentalidade e abstração. Dessa forma, Ricoeur nos insere por meio da fenomenologia e hermenêutica, no rio da história, não só na grande história das ideias formativas, mas também na dimensão da história oral e do cotidiano em que desvelamos aquilo que parece não ter significado na vinculação da tecnologia à cultura. A integração das tecnologias na história humana transpõe a riqueza e a miséria da constituição do homem como algo que é capaz de lembrar, mas também, esquecer. Nessa perspectiva, Ricoeur (2000) traça uma detalhada fenomenologia da memória que percorre dos gregos até os neurocientistas contemporâneos para inserir a memória nas diversas possibilidades de fazer história, já que o homem é um ser que se narra e compreende narrativas no tempo, sendo capaz de rememorar-las. Nesse ponto, lembramos a importância das mídias na formação humana como algo que nos constitui no mundo contemporâneo e necessita de um esforço hermenêutico para apreender a complexidade da questão e

indicar a dimensão tensional que a acompanha e a sua presença na história atual e no modo do homem se narrar.

Pode ser observada na passagem de Ricoeur (2006) pela virada linguística (do discurso para a ação), que são os meios ordinários de linguagem (que se dão por meio dos *déiticos*), os instrumentos comunicativos para especificar singularidades, mostrando suas especificidades. Então Ricoeur propõe uma teoria da ação humana enquanto ação social realizada com a força de seu empenho, intenção e motivação. Nesse empenho interpretativo analisa o raciocínio prático evoluindo da base linguística do esquema do raciocínio prático para uma ética fundada na busca do bem (de Aristóteles a Heidegger), como uma ação que, ao dizer o que realiza, escolhe os melhores meios para os fins desejados. O diálogo se completa com a ideia de ação do homem no mundo, em que a ética se integra a uma fenomenologia hermenêutica do ser no mundo como acontecimento, que precisa ocupar-se de si mesmo e do outro para esclarecer o sentido de sua existência e empreender a passagem do discurso, enquanto texto, para a ação. Com isso, Ricoeur lança uma abordagem verdadeiramente humanística, a qual serve de base para todas as áreas centradas na compreensão da arte, da educação, do comportamento, da linguagem, do texto, até chegar ao hipertexto atual.

É nesse caminho que encontramos similaridades e diferenças entre linguagem e mundo em Ricoeur e Gadamer⁹, mas em ambos reconhecemos o caráter ontológico da linguagem e da virada linguística. Ricoeur partilha do ponto de vista de que “ter mundo é ter linguagem”, pois descrever o mundo é visá-lo intencionalmente e dizê-lo com todos os recursos, in-

⁹ Para Gadamer (1999), a atitude hermenêutica é, antes de tudo, palavra, acentuando o diálogo como algo vivo e que provoca transformações no mundo. Fazendo uma analogia com a educação, também não é possível uma Pedagogia segura da ação a ser realizada, do gesto ou olhar a ser feito, das palavras a serem ditas, pois está enraizada no devir das realidades inapreensíveis e na sensibilidade para o acontecimento que se apresenta. Gadamer diz que não haveria orador nem arte da fala se as relações humanas não fossem sustentadas pela compreensão de um diálogo perturbado e pelo acordo que deveria ser procurado.

clusive os virtuais, que requerem muitas habilidades tanto operacionais como cognitivas para se tornarem significativas.

Nesse ponto da argumentação, cabe a confrontação com a hermenêutica de Habermas (1987b), que aponta para um conhecimento regulado pela intersubjetividade da ação e pelos interesses humanos contraditórios, dependentes de um processo de ação humana tanto objetivo quanto subjetivo, pois o mundo não é acessível independentemente dos sujeitos e dos processos de poder curriculares, profissionais e institucionais. A radicalização hermenêutica coloca a própria linguagem como âmbito do sentido da ação, em um mundo em que o teórico e o prático não se distinguem, mas são formas de agir no mundo. Habermas (1996) valoriza e reconhece o papel da hermenêutica nas Ciências Sociais, mas por ter uma herança marxista não aceita a proposta de uma universalização da hermenêutica, pois considera necessário fazer uso da crítica ideológica ao tratamento das próprias tradições culturais. Assim, é preciso estar continuamente aprimorando os processos de comunicação pelo diálogo e pelo exercício da crítica das ideologias, no sentido de evitar os bloqueios de comunicação. Como se vê, estamos diante de uma dimensão que estabelece um vínculo de abertura e um permanente diálogo com a realidade, no sentido de que é uma fonte inesgotável de significados, capazes de mergulhar no horizonte do imprevisível, do saber não dito, e de modificar qualitativamente o lugar do homem justamente na vivência da situação em processo dialógico.

A Hermenêutica da ação pedagógica como possibilidade de compreensão

O diálogo hermenêutico representa uma instância de interlocução viva que escapa das relações reificadas do mundo sistêmico, porque está situado no plano do mundo da vida e serve como revisão e desafio às construções linguísticas contemporâneas da educação. Um traço marcante é a discussão sobre a possibilidade de repensar os potenciais

intersubjetivos do diálogo para a autoformação e a “formação cultural”¹⁰. A racionalidade aprisionada na cultura dos especialistas é desbloqueada, permitindo compreender a racionalização das imagens e das visões de mundo, bem como ampliar a leitura dos múltiplos progressos da compreensão e do avanço da incompreensão, em termos de garantia da solidariedade humana. A hermenêutica para Gadamer (1999) é a própria filosofia e está associada à metáfora heideggeriana da linguagem enquanto a “casa por nós habitada”, pois tem uma dimensão antropológica e visa dar conta dos meios que o ser humano utiliza para compreender. Por sua vez, na trajetória de Habermas¹¹ (1994), a hermenêutica reconstrutiva designa o procedimento de resgate de elementos da tradição clássica e iluminista, agora apresentados na perspectiva intersubjetiva e dialógica da linguagem, democratizando e reconstruindo o que antes era proposto por uma razão monológica. Para Habermas (1990), entretanto, falta a dimensão da crítica das ideologias, que pode atravessar os discursos situados no contexto histórico e necessitam da reflexão do intérprete. A compreensão é meio e fim da comunicação aberta e (auto)crítica, pois o ser humano é constitutivamente compreensivo e somos suscetíveis a novas interpretações. Segundo Trevisan (2000, p. 173),

A perspectiva hermenêutica permite facilitar a compreensão dos estudos que aglutinam tendências clássicas do pensamento em construções filosóficas medievais, modernas e pós-modernas, pois, quando reflete sobre a faticidade do existir concreto e situado, tende a restaurar a diferença como raiz do sentido.

¹⁰ Para Cambi (1999, p. 87), a compreensão da historicidade da formação “porá em circulação aquela noção de *paideia* que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como *paideia* cristã, como *paideia* humanística e só depois como *Bildung*”. [a transliteração do termo foi corrigida, conforme as normas da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos].

¹¹ Para Habermas (1990), a hermenêutica é parte de uma ação comunicativa que envolve os atores do discurso no intuito de alcançar a compreensão conjunta. É por esse motivo que o sentido hermenêutico abre um caminho para recuperar no saber empírico, geral e humano da vida, também o conhecimento científico, autorreflexivo e emancipatório da atuação pedagógica.

Se a compreensão é a base da própria racionalidade, a hermenêutica traz para a educação uma dimensão desafiadora de autorreflexão que vai além da explicação, e mostra a impossibilidade de um domínio completo do acelerado processo de incursão das mídias na cultura, tornando reducionista a dinâmica da justificação quando não é capaz de provocar a mudança, a atualização da atividade (*energía*). A interpretação não é unívoca, depende do horizonte compreensivo dos sujeitos e da linguagem na qual se vive, e assim a educação pode auxiliar a quebrar as resistências com a polissemia das vozes interpretativas, considerando os limites dos projetos da racionalidade instrumental. O saber cultural que é expresso em teorias, conhecimentos, linguagens e ações tem uma forma de apropriação enraizada no mundo da vida. Afinal, “conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas; sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantém tradições” (HABERMAS, 1990a, p. 100). Há outras dimensões a serem incorporadas na aprendizagem da racionalidade, que ultrapassam os limites epistemológicos para atingir as próprias fronteiras do conhecimento, ou seja, há uma dimensão hermenêutica, vinculada ao mundo da vida, como um pano de fundo de convivência com a pluralidade e o multicultural, que representa as bases do entendimento intersubjetivo e torna possível a resignificação das práticas pedagógicas.

A hermenêutica é orientadora da ação educativa no mundo, pois abre possibilidades de percepção e sensibilidade ao outro, como algo que tem sua concretização na palavra¹² (transitória e “metamorfoseante”). A tensão revolucionária da palavra carrega a sua força na renovação causada pela experiência com o outro (entre os diferentes), o diverso de experiência for-

¹² Habermas (1990a, p. 89-93) afirma que a maior parte do que é dito na prática comunicativa cotidiana não atinge o nível dado pelo holismo do saber problematizado, fugindo à crítica e à pressão desenvolvida pela surpresa das experiências de linguagem simples e plástica, porque vive de um adiantamento de validez por certezas consentidas.

mativa, como um horizonte comum nos processos educativos. Por meio da capacidade comunicativa “aprendente”, Habermas (1994, p. 222) acredita que:

A compreensão hermenêutica se endereça por sua mesma estrutura a garantir, dentro das tradições culturais, a autocompreensão possível dos indivíduos e dos grupos, que oriente a ação, e uma compreensão recíproca entre os indivíduos e os grupos com tradições culturais distintas. Faz-se possível a forma de consenso sem coações e o tipo de intersubjetividade flexível, do que depende a ação comunicativa.

Segundo Habermas (1987a), todos os falantes sabem que todo acordo obtido na educação é contingente, pode ser enganoso, mas já no conceito de consenso enganoso está posto o consenso racional. A hermenêutica reconstrutiva defendida por Habermas (1996, p. 277), como a “arte de entender um sentido linguisticamente comunicável”, requer uma atitude não objetiva do desempenho de atos de fala, porque envolve a relação interpessoal, a capacidade de interpretação enraizada na tradição social e ligada a condições contingentes. Habermas (1990) fala em arte de compreender pois a capacidade de interpretação que todo falante dispõe pode converter-se em arte, uma vez que o esforço hermenêutico almeja a apropriação de sentido na voz silenciada que deve ser novamente des-
pertada para a vida. É pela liberdade da linguagem que o sujeito entra em interação com o mundo, com os outros e consigo mesmo no jogo das relações pedagógicas.

Nesse contexto, a hermenêutica filosófica, sob a ótica de Stein (1996), não é nem uma verdade empírica, nem uma verdade absoluta, constituindo-se uma incômoda verdade que se estabelece dentro das condições humanas do discurso e da linguagem. O diagnóstico de Gadamer atribui à hermenêutica a interpretação do mundo e compreensão humana, contemplando o encontro com outros interlocutores, na escuta e na fala, como busca de sentido que dá conta da racionalidade das ações, por meio da abertura à conversação. Desse ponto de vista, a ação hermenêutica diz respeito ao

cerne da prática educativa, ao ato de comunicar, de mobilizar nos outros sujeitos novas construções de saber, como também de tornar presente a produção de novos sentidos (sensíveis e inteligíveis) para a formação humana. Mais precisamente, será justamente por intermédio de Habermas e de Gadamer, que problematizamos alguns conceitos que são correlatos à questão da hermenêutica na educação, enquanto forma de sensibilidade e comunicabilidade que deriva de estarmos, de fato, no mundo. Nesse cenário, gostaríamos de pensar a hermenêutica na educação abrindo uma possibilidade de resistência ao discurso da ciência, hegemônico desde Descartes¹³, que quer construir incondicionalmente o real (visão hermética do diálogo interrompido), o mundo, sem pensar em habitá-lo expressivamente. A linguagem aqui surge como uma forma de vida que permite uma abertura ao outro na práxis do compreender e fazer falar o estranho, o outro, que nos encontra nas mediações tecnológicas digitais virtuais.

Habermas e Gadamer propõem o conteúdo da hermenêutica nas potencialidades da comunicação, afirmando que ela acontece como compreensão no seio da linguagem, uma vez que o impulso dialógico constitui a obra humana. O sujeito que compreende é finito, isto é, vive um certo tempo e é determinado de muitos modos pela tradição histórica. A teoria habermasiana (HABERMAS, 1987b), a partir da reviravolta linguístico-pragmática deixa de entender a linguagem como uma mera representação do pensamento (que transita na consciência solitária e absoluta), passando a compreendê-la como constituidora do saber (questionador das convicções mais íntimas). Nesse contexto, a linguagem torna-se a base hermenêutica de toda e qualquer formação e construção do conhecimento, pois se reconhece que o ato formativo de construção do mundo se revela na dimensão do reconhecimento mútuo, que é inerente às ações intersubjetivamente válidas pelas quais

¹³ Além de Descartes, que lança as bases da subjetividade com o racionalismo cartesiano e a universalidade da consciência, o empirista Bacon afirma que a dominação do mundo pressupõe uma ação direta sobre ele, obtida pelo caminho das aplicações práticas e técnicas do conhecimento. Cf. AZANHA, J. M. P. Uma Ideia de Pesquisa Educacional. São Paulo: Edusp, 1992.

estabelecemos relações com o mundo. Segundo as ideias de Habermas (1987a, p. 86), “a hermenêutica se ocupa com a interpretação como uma realização excepcional [...], que só se torna necessária quando relevantes setores do mundo da vida [...] ficam problemáticos, quando certezas do fundo culturalmente ensaiado se rompem e os meios normais do entendimento falham”. A articulação entre hermenêutica e formação, constitui-se em uma alternativa plausível para os desafios da educação, a partir de uma demanda que significa a sua própria inserção vital em relação aos tipos de racionalidade, às subjetividades e as suas linguagens, na medida em que, compreendendo a hermenêutica como ontológica, confere atualidade à formação (*Bildung*)¹⁴. Entretanto, vivemos hoje o perigo de uma semiformação devido à incapacidade de interpretação e ao mau uso das mídias na educação, quando essa perde o vínculo com a conversação em todos os âmbitos da vida.

Nesta perspectiva, Gadamer (1999) sugere um processo de aprendizagem formativa como base para uma discussão ética, estética e política da educação, para melhorar as práticas formativas nos processos pedagógicos. A linguagem como doação de sentido do ser não se restringe ao âmbito do conhecimento, pois revela o sentido do movimento da experiência humana no jogo da linguagem. Para Gadamer (1999), a tradição linguística é “transmissã”, cujos sinais são destinados a qualquer um que tenha capacidade de compreender seus avanços e recuos para “tornar-se quem se é”. Segundo Habermas (2009, p. 86), “a análise gadameriana da compreensão do sentido

¹⁴ O conceito de *Bildung* é introduzido no humanismo alemão como sendo a necessidade de pôr em atividade todas as forças do ser humano para desenvolver-se, significando ao mesmo tempo educação, formação humanística de valores e o comportamento pelo qual conduzimos nosso caminho nas relações sociais. A *Bildung*, enquanto modelo alternativo de emancipação política pela razão livre significava, para Schiller, como também para Goethe, um projeto de entendimento estético do mundo. Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) refere-se ao jogo das forças humanas, sobretudo, para que a formação seja ela mesma autoformação, atuando sobre a vida. Daí emerge a ideia de um conhecimento mediado linguisticamente no contexto de uma práxis intersubjetiva e referido à ação. Sobre o assunto consultar: SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de *Bildung* (Formação Cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.

não parte semanticamente da abertura linguística ao mundo, mas pragmaticamente da busca de entendimento mútuo entre autor e intérprete”.

A linguagem não tem morada fixa nem mesmo na escrita, porque nela há um sistema que compõe o mundo e nele interage com sua inegável força ideológica. Daí que a função hermenêutica¹⁵ na educação é essencial a uma obra literária, artística ou de expressão em geral, incluindo as mídias, porque permite a transcendência de suas próprias condições de produção e a abertura para uma sequência ilimitada de leituras situadas em contextos socioculturais diferentes. Isso poderia configurar-se como um hipertexto em que o diálogo vai se desdobrando. O desafio consiste em repensar criticamente as amarras da instrumentalidade pedagógica, que desprendem as grandes tradições históricas do contexto, privando o seu intrínseco potencial estimulante e neutralizando a sua “força formadora” (HABERMAS, 2009). Desse modo, o trabalho hermenêutico pode aperfeiçoar a tradição linguística da transmissão, sem paralisá-la, atribuindo sentido à vida humana pela apropriação autorreflexiva que dela emana.

O pensamento de Gadamer (1999) busca articular tradição e contingência, abrindo novas perspectivas, a fim de entender o papel da dimensão estética na formação. Segundo Gadamer (1999, p. 31), juntamente com a “experiência da filosofia, a experiência da arte é a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça seus limites”. Isso porque, “na experiência da obra de arte vemos uma genuína experiência, que não deixa inalterado aquele que faz [...]”, e, ao mesmo tempo, reconhece no estranho o que é próprio (GADAMER, 1999, p. 50). Nas palavras de Habermas (1987b, p. 85), “Gadamer é o primeiro a acentuar o caráter aberto [...] do diálogo. Dele todos nós podemos aprender a sabedoria fundamental hermenêutica, que é uma ilusão achar que alguém possa ficar com a última palavra”, destacando a necessidade da abertura às diferenças e ao outro, como forma de distanciamento

¹⁵ A compreensão hermenêutica de Gadamer (1999) visava a uma verdade que se manifesta na arte, na história e na linguagem, acompanhando as discussões de sentido e significado postas pelas Ciências Humanas.

para ver-se e ultrapassar a si próprio. Em Gadamer, as dimensões da arte e da experiência estética se apresentam como possibilidade de articular aqueles âmbitos da realidade que desde Kant são mantidos, de certa forma, sob o entendimento conceitual e o discurso racional. Para Gadamer (2002, p. 76), “a estrutura da linguagem humana mostra-se como um elemento ilimitado que sustenta tudo, não somente a cultura transmitida pela linguagem, mas simplesmente tudo, porque tudo é assumido pela compreensibilidade na qual nos relacionamos uns com os outros”.

Habermas (1987a) considera que Gadamer não tira todas as consequências do papel da reflexão por mover-se nos limites da faticidade do transmitido, pois a tradição enquanto tal permanece a única razão da validade do preconceito. Nesse ponto, Habermas discorda da convergência entre autoridade e conhecimento reconhecida por Gadamer, e defende que só um processo autorreflexivo permite a apropriação do caminho da autoridade que era dominadora para ser dissolvida no ato de reconhecimento racional sem violência. A racionalidade hermenêutica, segundo Habermas, será incompleta enquanto não assumir em si a reflexão sobre os limites da própria compreensão. A pseudocomunicação afasta apenas as confusões da própria linguagem e não as confusões de conteúdo. Habermas indica, porém, a necessidade da crítica da tradição cultural, de forma a reconhecer o que nos foi transmitido dogmaticamente e questionar o seu conteúdo em decisões argumentativas. Parece que as críticas entre Habermas e Gadamer revelaram mais uma diferença de abordagem do que propriamente divergência de ideias. Os dois filósofos compartilham que a nossa compreensão é pré-estruturada pela tradição e que a racionalidade hermenêutica revela os limites de um conhecer autossuficiente e meramente objetivante.

Apesar de Habermas (1987a) admitir a dimensão hermenêutica como uma condição de possibilidade de todo conhecimento (e não como um limite ao mesmo na visão iluminista), ainda confere grande relevância ao poder emancipatório da razão, justamente como forma de questionamento e refutação dessa tradição que nos constitui. Habermas centra a sua

análise no segundo momento hermenêutico que é o do estranhamento do mundo da vida, tornando possível questionar a legitimidade dos preconceitos e refutá-los quando não passíveis de justificação. Do ponto de vista hermenêutico, parece absurdo que os reais fatores do trabalho educativo devam permanecer fora de suas fronteiras, pois o sentido da linguagem não se afasta da práxis, mas a incorpora no próprio campo de ressignificações humanas. A comunidade de diálogo não exclui nenhuma experiência de mundo, pois é o “*medium* universal da razão (e da desrazão) prática” (GADAMER, 2002, p. 297). No fundo, “[...] a linguagem não é nenhum espelho, e o que vemos nela não é reflexo de nosso ser nem do ser de todos, mas uma interpretação e revitalização do que existe conosco, tanto na dependência real de trabalho e dominação como em tudo mais que constitui o mundo” (GADAMER, 2002, p. 283). Habermas reformula a imagem gadameriana de fusão dos horizontes de investigação para conferir maior autonomia ao sujeito na produção de novas imagens culturais e não ficar submisso à tradição. Para Gadamer, a compreensão só se realiza plenamente na fusão de horizontes, ou seja, no momento em que se aplica e se desenvolve a compreensão. É neste momento que se abre um leque de possibilidades para recuperar as imagens da formação soterradas no passado, desvelando um mundo comum que possibilita a construção de novas imagens formativas da cultura.

Considerações finais

Seguindo as trilhas abertas por esses grandes pensadores hermenêuticos em seus diferentes matizes da construção humana, parece ficar clara a importância da atitude hermenêutica para a práxis¹⁶ que

¹⁶ Os fios condutores nos trabalhos de Jürgen Habermas (1929) estão integrados e procuram elucidar a relação entre a teoria e a práxis vital, a partir, primeiramente, da crítica ao positivismo, em seguida, numa perspectiva político-cultural, quando desenvolve a crítica ao Estado e à sociedade, e na última fase, numa teoria da competência comunicativa, que caracteriza a teoria do agir comunicativo. A práxis no exame da problemática atual não apenas rompe com o antigo, mas é também intérprete dos fenômenos sociais, pois traz na ação os germes de sua própria transformação. Consideramos

transforma a inércia das tecnologias nos processos de aprendizagem, de forma a ir além das perspectivas unilaterais e monopolizadoras da palavra, abrindo os nossos olhos para a novidade que vem dos outros e para a conexão que precisa ser contextualizada e acessível a todos. O horizonte formativo da cultura requer o diálogo profundo entre as tradições, entre os diferentes que nos desafiam para além dos nossos próprios projetos, ou seja, impõe o reconhecimento da alteridade como condição de possibilidade à compreensão na vitalidade da argumentação hermenêutica com a realidade pungente. A hermenêutica na educação oferece as condições de surgimento de uma racionalidade dialogada, criadora e aprendente, que insiste em ver as coisas em conjunto, lançar pontes intersubjetivas e superar as distâncias virtuais da linguagem (HABERMAS, 1994). A intersubjetividade é uma questão decisiva para a hermenêutica e a educação, porque implica um desafio a todo compreender linguístico diante do conhecimento questionado e incompreensível. A vida cria constantemente novas questões e encobrimentos do que depende a arte de perguntar, de conduzir uma autêntica conversação, que se volta para a ideia de conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também traz o nexo da prática e da comunicação cotidiana, na qual estão inseridas as operações cognitivas que têm originalmente um caráter intersubjetivo e cooperativo.

A suspensão da referência real nos dá acesso a um mundo virtual, pleno de possibilidades interpretativas. Nesse sentido, Ricoeur afirma que a abolição da referência, própria da linguagem ordinária, caracteriza uma inovação semântica, própria da metáfora, e se abre a possibilidade da criação de um mundo, o mundo do texto. Segundo Ricoeur, esse ver metafórico é um ver como. A atitude estética é criação e recriação, assim como há algo de criativo nas hipóteses

que a práxis assim como a emergência da virtualidade é contraditória porque contém em si, ao mesmo tempo, a auto-atividade, a espontaneidade e a auto-alienação.

científicas, pois elas se referem a relações específicas sobre variáveis (MARTINI, 2014, p. 217-218).

As análises empreendidas remetem à compreensão hermenêutica como o ressurgimento de um ponto de vista ampliado e de abertura intersubjetiva para o mundo, possibilitando à educação reconstruir o elo vital com as tradições culturais e contextualizar as intervenções educativas a partir das novas transformações de época. Hoje, a própria experiência com as tecnologias digitais gera relações transformadoras e criadoras entre os sujeitos no mundo, uma vez que pode haver diálogo e formação de novas compreensões linguísticas, educativas e hermenêuticas. Pela reconstrução da linguagem é possível produzir novos sentidos e atualizações (RICOEUR, 2000). O exemplo do texto ilustra bem o tema do virtual no apresentar-se como a atualização de um hipertexto, pois vai além de uma organização abstrata, ele se atualiza hermenêuticamente em uma pluralidade de línguas, de versões, de traduções, através das quais compartilhamos uma realidade em movimento. Face à configuração de estímulos, de coerções e de tensões que o texto propõe, o leitor/intérprete recoloca o saber escrito em questão, rearranja de maneira inventiva e sempre singular o problema do sentido na interpretação crítica, tecendo ligações contextuais e conectando o texto a outros documentos e práticas interpretativas que o atualiza.

Desse ponto de vista, o hipertexto é uma matriz de textos potenciais ligados a uma dialética do virtual e do real, da pergunta e da resposta, sob o efeito da interação e da conversação coletiva do devir textual (intertextualidade). É que o hipertexto convida a uma leitura e interpretação plural, através da participação dialético-interpretativa do presente, revelando assim o potencial de sentido que existe no texto, como acentuam mutuamente Ricoeur e Gadamer. Se a tecnologia é vista como uma construção social conduzida pela relação interativa e destabilizadora do pensar e do agir com os outros, então “pode-se dizer que um ato de leitura é uma atualização das significações de um texto, atualização e não realização, já que a interpretação comporta uma parte não eliminável de criação” (LÉVY,

1996, p. 41). Contudo, fazer conversar Ricoeur, Gadamer e Habermas, para analisar a educação e o saber pedagógico na virtualidade da comunicação não é uma tarefa fácil e implica na provocação de uma força formadora da linguagem digital, intensificando seu potencial criativo e transformador, que ainda tenta dizer e pensar as diferenças humanas, preservando as liberdades concretas (LUFT; PIZZATTO, 2018).

Certamente, um texto se atualiza em um pensamento e em uma interpretação, remontando a outros *corpus* e ligações hipertextuais em termos de virtualização (reconfigurável à vontade). É o hipertexto que apresenta suas faces diante do leitor, definindo-se como um espaço de percursos de leituras possíveis e criação conjunta de novos conhecimentos, fruto de uma aprendizagem. A partir da experiência pedagógica do hipertexto, toda leitura pode tornar-se um ato de escrita alimentando a inteligência coletiva e o seu desenvolvimento representa um poderoso instrumento de comunicação, escrita e releitura. A emergência da virtualidade como esfera pública digital, hipertextual e espaço descentralizado de comunicação social e interativa traz valores e modos de ação diretamente vinculados à abertura, às relações dialógicas e à colaboração (LEMOS; LÉVY, 2010). A quantidade de informações acessíveis, a transparência dos discursos, a abertura para o diálogo das instituições e dos fenômenos sociais aumenta vertiginosamente como potência de criação. Essas transformações na esfera pública e educacional têm efeitos democráticos para criar relações, comunicar e aprender de modo interdependente a expressão cognitiva e a deliberação dos sujeitos.

Por analogia, pode-se considerar que a fragmentação e a opacidade contemporânea do ciberespaço estão ligadas à ausência de um sistema de coordenadas semânticas comum para além da multiplicidade das disciplinas, das línguas, dos sistemas de classificação e dos universos de discursos (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 18).

Nessas condições, a deliberação coletiva tomaria um sentido democrático indissociável de uma prática humanizadora e de um diálogo hermenêutico livre e aberto à observação e à interpretação, sem entraves, colaborativo e em transformação global (HABERMAS, 1987b, 1994). Desse ponto de vista, amplia-se a esfera pedagógica e, conseqüentemente, a esfera da ação comunicativa de poder dizer a própria palavra, de denunciar injustiças e de expressar opiniões e informações, a partir da diversidade cultural que enriquece a cultura educativa e torna os sujeitos capazes de atualizar suas potencialidades. A reflexão hermenêutica poderá aproximar diversos campos de experiência, subjacentes às raízes da tradição hermenêutica e formar consensos decisivos na qualificação da *práxis* pedagógica, uma vez que a educação passa a compreender as necessidades próprias dos diferentes mundos constituídos intersubjetivamente. A partir desse ponto, a hermenêutica pode cumprir funções epistemológicas, políticas e sociais, auxiliando na superação das dificuldades concretas dos processos educativos e colaborando na formação humana. Em tempos de crise em todas as instâncias sociais no País, a hermenêutica pode orientar o debate das questões com que se defrontam os educadores, despertando novas conversações sobre as reais condições da prática educacional (HERMANN, 2010).

É inadmissível formar professores desatualizados em relação às questões mais cruciais da vida, perdendo de vista os debates emergentes do mundo virtual das mídias (GADAMER, 2000; 2002). A hermenêutica pode auxiliar o professor em sua formação e orientar a sua ação pedagógica não apenas por seus resultados objetivos, mas pelo contexto em que ele vive no mundo com seus estudantes. Ele não pode sentir-se apenas como um ser finito, limitado em seu contexto, mas como um ser capaz de enfrentar suas dificuldades, de narrar e discutir as suas experiências e de reconhecer o outro como a si mesmo. O interlocutor com o qual dialogamos pode ser o estudante ou um colega que se apresenta para ser compreendido e necessitando de solidariedade. Todo e qualquer aparato técnico que apareça como a melhor solução não dispensa a atitude de reconhecimento do outro,

pois nesse processo de diálogo e de fusão de horizontes nos transformamos. Essa abertura à conversação pode criar uma comunidade pedagógica em que todos são aprendentes, curiosos e corresponsáveis pelo conhecimento que podem compartilhar, pois não acolher o outro seria o próprio fracasso do diálogo (HABERMAS, 1987a, 1987b).

Sendo assim, é lamentável que haja tanta preocupação com técnicas de ensino em todos os níveis da formação e não haja espaço no currículo para pensar a formação humana enquanto luta em favor da compreensão do saber e do que significa “deixar ser o outro”, enquanto momento de autorreflexão sobre o que significa uma ética da solicitude (RICOEUR, 1996; STEIN, 2004). A solicitude leva à aceitação de uma postura autorreflexiva e brota da compreensão que todos somos humanos, embora em cada um a humanidade se manifeste de modo original. É deste movimento que anula dissimetrias e reconhece o outro, por uma atitude de respeito e diálogo com a sua humanidade, que se desenvolve a aprendizagem, a expressão e a imaginação. A hermenêutica abre uma diversidade de modos de ver o mundo, permitindo assim repensar a realidade em todas as relações humanas, mas em especial na conversação pedagógica, que se processa como interação e diálogo vivo com o horizonte inesgotável de sentidos (HABERMAS, 2009). Podemos, então, concluir que permanece original o caminho hermenêutico do diálogo para aprender com o outro e ampliar nossas narrativas e histórias, na heterogeneidade da linguagem que inquieta, desacomoda e atua na vida em constante transformação, e põe em xeque nossas supostas verdades científicas (HERMANN, 2010). Em suma, esforços dirigidos à compreensão do ensino, da formação humana e de todas as formas de conhecimento virtual também nos ajudarão a melhorá-lo, a partir do horizonte dos que compreendem educação como práxis em transformação dialógica com o mundo.

Referências

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, Maria Gabriela Azevedo. *Imaginação em Paul Ricoeur*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

GADAMER, Hans-Geörg. *La educación es educarse*. Tradução de Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós Ibérra, 2000.

GADAMER, Hans-Geörg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999. <https://doi.org/10.7443/problematav9i1.38866>

GADAMER, Hans-Geörg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Ciencia y técnica como "ideología"*. 2. ed. Madrid: Editorial Tecnos, 1994.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&PM, 1987b.

HABERMAS, Jürgen. *La lógica de las ciencias sociales*. 3. ed. Madrid: Tecnos, 1996.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987a.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. 2. ed. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

LEMONS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010. <https://doi.org/10.5902/231630546093>

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996.

LUFT, Eduardo; PIZZATTO, Rosana. Concretude e virtualidade nossas liberdades na era da internet. *Veritas*, Porto Alegre, v. 63, n. 2, p. 544-574, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2018.2.32133>

MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. Paul Ricoeur: metáfora e metafísica. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, v. 15, n. 3, p. 210-225, set./dez. 2014. <https://doi.org/10.4013/fsu.2014.153.04>

PALMER, Richard E. *Hermenêutica: o saber da filosofia*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1997.

RICOEUR, Paul. *La mémoire, L'Histoire, L'Oublie*. Paris: Du Seuil, 2000.

RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

RICOEUR, Paul. *Sí mismo como outro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre a hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

STEIN, Ernildo. *Exercícios de fenomenologia*. Ijuí: Unijuí, 2004.

TREVISAN, Amarildo L. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

Endereço Postal:

Universidade La Salle, UNILASALLE

Av. Victor Barreto, 2288 – sala 12 - Campus Universitário

Canoas – RS – Brasil