

APROXIMAÇÕES ENTRE EPISTEMOLOGIA E HERMENÊUTICA: REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES...

Ricardo **Rezer** – Unochapecó

Paulo Evaldo **Fensterseifer** – Unijuí

Resumo

O objetivo central deste texto é promover uma reflexão acerca de possíveis aproximações entre epistemologia e hermenêutica, que possam contribuir com o trabalho docente no processo de formação de professores. Para tal, inicialmente, apresentamos sentidos para pensar aproximações epistemológicas como atitude filosófica problematizadora do trabalho docente no processo de formação de professores. Após, apresentamos argumentos na direção de abordar uma epistemologia hermenêuticamente orientada, ou seja, a hermenêutica filosófica como referencial de fundo para uma atitude epistemológica. Finalmente, apresentamos elementos de aproximação entre epistemologia e hermenêutica, tomando-as como referência para o trabalho docente na formação de professores. Concluimos que, a atitude epistemológica, articulada a uma orientação hermenêutica, embora pouco difundida na educação superior, possibilitaria uma inflexão axiológica, teleológica e epistemológica nas diferentes dimensões do trabalho docente no processo de formação de professores.

Palavras-chave: Epistemologia; Hermenêutica; Trabalho Docente; Formação de professores.

APROXIMAÇÕES ENTRE EPISTEMOLOGIA E HERMENÊUTICA: REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES...

1. INTRODUÇÃO

Aproximações entre epistemologia e hermenêutica não representa esforço inédito, embora se constitua como um horizonte recente na produção teórica no campo educacional. Ernildo Stein e Lenio Streck, por exemplo, organizaram recentemente, fruto de um colóquio, um livro intitulado “Hermenêutica e epistemologia”, em

homenagem aos 50 anos da obra “Verdade e método”, de Hans-Georg Gadamer (STEIN, STRECK, 2011). O capítulo produzido por Stein (2011) nesse livro se aproxima bem de nossa investida, ao afirmar que uma epistemologia hermenêutica significaria uma virada hermenêutica na questão do conhecimento.

Nessa direção, a comunicação que ora apresentamos pretende se colocar de forma radical frente a possíveis aproximações entre epistemologia e hermenêutica, levando a discussão para o contexto do trabalho docente na educação superior. Assim, considerando a direção sinalizada, o objetivo central desta comunicação é promover uma reflexão acerca de possíveis aproximações entre epistemologia e hermenêutica, que possam contribuir com o trabalho docente no processo de formação de professores.

Tomamos como ponto de partida duas premissas. Em primeiro lugar, entendemos que vivemos em meio a sensações (ilusórias) de que já conhecemos o suficiente do que ainda deve ser conhecido ou, que no máximo, teríamos acréscimos acumulativos sobre o que já sabemos. Como já se referiu Nietzsche (2001), o que é conhecido é habitual, e o habitual é o mais difícil de conhecer, de ver como problema, isto é, de ver como estranho, afastado, fora de nós. Em segundo lugar, pensamos que, ainda carecemos, na educação superior, tanto de uma cultura epistemológica, como de aproximações com um referencial hermenêutico.

Na tentativa de enfrentar tal discussão, inicialmente, apresentamos sentidos para pensar aproximações epistemológicas como atitude filosófica problematizadora do trabalho docente no processo de formação de professores. A fim de ilustrar os argumentos, apresentamos um exemplo de uma investida epistemológica na direção de qualificar nossa forma de pensar sobre o que denominamos de “problema”. Após, apresentaremos argumentos na direção de abordar (enquanto uma trilha a ser ainda percorrida) uma epistemologia hermeneuticamente orientada, ou seja, a hermenêutica filosófica como referencial de fundo para uma atitude epistemológica. Finalmente, apresentaremos elementos de aproximação entre epistemologia e hermenêutica, tomando-as como referência para o trabalho docente na educação superior.

2. SENTIDOS PARA A EPISTEMOLOGIA COMO ATITUDE FILOSÓFICA PROBLEMATIZADORA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR...

Embora para os gregos, a *episteme* se referia a um tipo de conhecimento mais rigoroso, distinguindo-se da *doxa* e do *dogma*, os modernos recuperam esse conceito

como sinônimo de ciência e, mais que isso, como sinônimo de conhecimento válido. Assim, epistemologia passou a se referir ao estudo sistematizado, com pretensões de crítica, dos princípios, hipóteses e resultados de diversas ciências, na direção de determinar seu valor e seu alcance. Ou seja, pensar epistemologicamente passou a se referir sobre como um determinado conhecimento assume a condição de válido, bem como, sobre seus parâmetros de justificação e seus desdobramentos em diferentes dimensões do mundo da vida.

Recuperar a importância de um pensamento epistemológico para o trabalho docente na educação superior faz sentido, na medida em que a universidade contemporânea (ainda assentada sobre bases estritamente modernas) se edifica em meio ao histórico afastamento entre filosofia e ciência. Se, para os gregos, a formação (*paideia*) só teria sentido como empreendimento cultural ampliado, considerando a articulação entre ciência, política e filosofia, para os modernos, a noção de “educação científica e tecnológica”, voltada para o ofício, para o exercício do trabalho, assume um caráter de centralidade, focando as lentes na ciência e em seus produtos, especialmente a partir de uma perspectiva utilitária, de aplicação tecnológica¹.

Na educação superior, espaço de formação complexo, é possível identificar um cotidiano no qual o afastamento entre filosofia e ciência é bastante perceptível, quer seja na sua estrutura (contextos específicos administrativos), quer seja em seu cotidiano na sala de aula (hegemonicamente baseado em um modelo disciplinar que estabelece disciplinas também específicas), quer seja na produção de pesquisas (a pesquisa como empreendimento burocratizado). Temos clareza de que esforços em outras direções vêm sendo gestados, certamente, não sem problemas (equipes multiprofissionais, currículos por módulos, pesquisas com pretensões interdisciplinares, entre outros). Porém, uma configuração ortodoxa pautada pelo utilitarismo ainda é uma evidência significativa na configuração dos diferentes campos do conhecimento que constituem a educação superior neste tempo no qual vivemos.

Partindo disso, entendemos que aproximações com a epistemologia, entendendo-a como uma atitude filosófica, poderia contribuir para diminuir o afastamento histórico entre filosofia e ciência, na medida em que a epistemologia poderia contribuir para um

¹ Entendemos por tecnológica toda perspectiva aplicacionista, centrada nos modos de fazer, incapaz de interrogar-se acerca dos saberes que sustenta - que estão na origem destes modos de fazer. Obviamente isso significa um encurtamento da própria ciência em suas preocupações epistemológicas clássicas. Embaladas nesse entendimento é que muitas instituições privadas vendem seus cursos frisando que são “essencialmente práticos”.

movimento de pensar “o conhecimento”, ou seja, algo como um “conhecimento do conhecimento”, bem como, suas implicações na universidade e no mundo comum.

Certamente, não nos referimos à epistemologia como um tribunal que refere ou não, o conhecimento a ser tratado como oficial, nem como balizador exclusivo para as decisões tomadas em diferentes dimensões do trabalho docente na educação superior. Mas perspectivamos a epistemologia como uma possibilidade de reconciliação entre filosofia e ciência, esforço complexo, que requer envolvimento, estudo e diálogo. Aqui, o exercício da reflexão sobre o conhecimento com qual lidamos no cotidiano representa um esforço por demais importante, diríamos, imprescindível até, especialmente considerando o contexto em que propomos tal discussão.

Além do mais, em um “lugar” como a universidade, pensar questões que nos remetam a compreender melhor o conhecimento do conhecimento com o qual operamos representa desafio a ser enfrentado no cotidiano. Por exemplo, questões que nos fazem ponderar sobre o sentido de diferentes produções que fazem parte de uma proposta curricular representa desafio individual e coletivo que pode ser edificado no campo epistemológico (certamente não só, já que envolve também, dimensões éticas, políticas, estéticas, entre outras).

Isso possibilitaria amadurecer nossa compreensão sobre como é possível o conhecimento, como e sob que condições ele é produzido, bem como, as razões que nos levam a optar por determinado conhecimento em detrimento a outros, entre tantas questões que merecem tratamento complexo no processo de formação de professores.

Este esforço retira por princípio, que algum ser iluminado tenha a última palavra *per se*, quer seja cientista, professor ou aluno. Ou seja, aquilo que compreendemos por verdade assume um estado de precariedade ou, no mínimo, de escolha possível, estando sempre sob suspeita, permanecendo válido na medida em que forem *com-validadas* por comunidades histórica e socialmente situadas.

Isso nos leva a crer que faz sentido pensar a epistemologia como atitude filosófica problematizadora para o trabalho docente na educação superior – considerando nossa condição de professores formadores, algo que sobremaneira nos interessa. A crítica, nessa perspectiva, assumiria um caráter de elogio, de desejo de participação, algo bem diferente do que vamos convencionando no contemporâneo².

² Quem sabe residiria aqui um modo de enfrentar esta espécie de “ponto-morto no desejo de saber” que manifestam as novas gerações, as quais, embora “assistam aulas”, muitas vezes, não comparecem neste âmbito na condição de implicados em um diálogo.

Levar esta postura de vigilância, curiosidade e estudo para o trabalho docente na educação superior possibilitaria a abertura de um leque de possibilidades significativas nos processos de formação de professores, que permitiriam, tanto a professores e estudantes, compreenderem melhor a natureza do conhecimento com o qual operam. Como exercício, a seguir propomos uma ilustração do esforço ora pretendido.

2.1. Um exercício de reflexão epistemológica: mas, qual é o problema mesmo?

A partir dos argumentos apresentados anteriormente, propomos um breve exercício sobre um esforço epistemológico que entendemos pertinente ao trabalho docente, no caso específico deste trabalho, no que se refere à formação de professores. Tal esforço poderia ser ilustrado por uma expressão bastante utilizada pelos alemães: a necessidade de “mergulhar na água gelada” (*tauchen in das eiswasser*).

Retomando a questão do título deste tópico, o que entendemos como um problema? De saída, a palavra problema é de uso comum, indicando geralmente algo a ser evitado, devido à incapacidade de “resolução” que carrega consigo. Assim, problema pode ser entendido como qualquer situação que inclua a possibilidade de uma ou mais alternativas. Refere-se também, a algo que parte de uma observação imbuída de algum conhecimento prévio para a tentativa de se conceber algo ainda “desconhecido”. Também representa uma atitude herética, de não satisfação com as respostas dadas, constituindo-se em ponto de partida de um processo investigativo (uma significativa “dor de cabeça” para os autores de trabalhos de conclusão de curso, da graduação ao doutorado). Por outro lado, problema se refere também, a uma tensão entre desejo e realidade, na medida em que “algo se atravessa” no caminho daquele que deseja algo.

Na perspectiva aqui assumida, muito mais do que um momento limitante, problemas se referem a uma situação (ou situações) de abertura de mundo, que constitui um ponto de partida de qualquer indagação em meio a algo indeterminado. Qual o rumo a tomar? Qual a decisão mais acertada? Sem dúvidas, questões que contribuem para complexificar esta discussão. Tomando como referência Bortoleto (2014),

Desde a filosofia mesma, a realidade é um problema. Isto por quê? Porque na etimologia, problema significa “*Pró*” (abertura), e “*Ballein*” formulação a partir de um horizonte que se abre. Assim, a atitude filosófica é já sempre tomar a realidade como um problema (para além da visão de problema que o senso comum nos oferece). A Universidade, então, é já um espaço problemático, pois é um lugar permanente da tensão da realidade. Daí a necessidade da atitude permanente do pensar enquanto uma atitude reflexiva

(*reflectere*, voltar atrás). Pensar reflexivamente enquanto sempre voltar às coisas mesmas.

Sob esta perspectiva, há um redimensionamento da compreensão daquilo que denominamos problema, a partir da radicalidade do processo de busca por uma compreensão mais elaborada. Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de aprender a reconhecer e construir problemas na direção de ampliar nossos horizontes e possibilidades de enfrentamento a eles, mesmo que sejam da ordem do irresoluto (ao menos, de imediato).

Aqui reside a importância de pensarmos a universidade como espaço e tempo privilegiado para enfrentar e elaborar explicações e intervenções mais qualificadas para lidarmos com a complexidade do mundo. Avançar com estes argumentos na forma de diálogos entre professor e aluno (de graduação e pós-graduação) coloca a discussão em outro plano. Talvez, não fosse tão sofrido aos estudantes construir seus problemas de pesquisa, se o exercício de leitura dos problemas do mundo fosse um exercício constante (da educação básica à educação superior).

Portanto, a fim de finalizar este breve exercício, entendemos que (quase sempre) os problemas do mundo não se apresentam como estruturas bem delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas camufladas, caóticas e indeterminadas, que necessitam de um olhar cuidadoso para serem percebidos como tal. Do contrário, se naturalizam no cotidiano e se tornam invisíveis, paisagens do dia a dia, restando somente a angústia e o sofrimento. Assim, diante de um problema complexo, não basta tratá-lo tecnicamente, mas considerar o quadro onde ele se constitui e o cenário em que se apresenta – se necessário, até mesmo construir este quadro (o que será decisivo para o seu equacionamento). Por isso, no cotidiano, ressaltamos a importância de estarmos alertas e vigilantes ao que o mundo nos “apresenta” na forma de pretensos problemas – tarefa hercúlea, pois, como bem sabemos, o modelo de pensamento “*just do it*” (apenas faça) representa uma saída corriqueira e sedutora.

De forma análoga, realizar o movimento proposto neste breve exercício em outras dimensões e fenômenos do processo de formação de professores nos permitira compreender melhor os argumentos que nos valem para falar e escrever aquilo que falamos e escrevemos (especialmente em sala de aula). Certamente, não idealizamos este movimento, já que a finitude humana, a historicidade que nos é constitutiva, também marca nossas proposições. Propomos “apenas” (com tudo que isso implica) o

esforço de compreender melhor os fenômenos com os quais lidamos, bem como, o sentido de nossos argumentos. Neste caso, próximo do que afirma Tugendhat (2007, p. 32), frente a impossibilidade de “definir” e “universalizar” um sentido para a polissemia da linguagem, não temos pretensões de chegar ao “verdadeiro” sentido das palavras, mas evidenciar a importância de ter maior clareza, entre os diversos sentidos possíveis que possuem, o sentido com que se quer empregá-las.

Portanto, na compreensão assumida neste texto, concordando com Schneider (2005, p. 417), a universidade representa tempo e lugar privilegiado para a reflexão radical sobre a totalidade do que foi posto como conhecimento prático e teórico na sociedade humana. Nesse sentido, ainda nas palavras de Schneider, a educação superior se constitui como “lugar da reflexão radical, promotora da autonomia e da construção de si pela edificação de seu próprio saber”. Radicalizar isso é não aceitar o “não conhecer”, mesmo reconhecendo a impossibilidade de “concluir” este empreendimento, considerando nossa condição humana. Uma questão que fica é se temos fôlego e disposição (além de condições objetivas) para este movimento no cotidiano do trabalho docente em processos de formação de professores na educação superior³.

3. NAS TRILHAS DE UMA EPISTEMOLOGIA HERMENEUTICAMENTE ORIENTADA: REFERÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES...

Neste tópico, procuramos aproximar o empreendimento epistemológico, ora proposto como atitude filosófica, a um referencial hermenêutico, especialmente com referências que dialoguem com a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Considerar a epistemologia como um olhar de suspeita sobre os produtos da ciência, sobre as ciências, sobre as condições com que são produzidas, bem como, sobre seus desdobramentos para o mundo, deve considerar também, o risco de alçá-la à condição de um tribunal da “Verdade” (com “V” maiúsculo).

Certamente, cabe reconhecer que podemos experimentar o mundo por diferentes perspectivas e dimensões. A dimensão estética, por exemplo, representa uma forma de percepção de mundo pela via da sensibilidade (algo pouco reconhecido na universidade). Nessa direção, diferentes explicações de mundo podem ser formuladas a

³ Sabemos que isto implica, por um lado, uma disposição política de abrir a “caixa preta” dos saberes que sustentam a docência, e por outro, abandonar o “piloto automático” da moralidade instituída, para recolocar-nos no plano da deliberação ética.

partir de diferentes leituras de mundo. Assim, por princípio, a epistemologia representa apenas uma destas dimensões, nem melhor, nem pior. Por outro lado, uma dimensão que nos interessa sobremaneira em processos de formação de professores – não podemos sustentar o trabalho docente neste âmbito exclusivamente pelo *dogma* ou pela *doxa*, embora reconheçamos em ambas, formas legítimas de saber sobre o mundo.

Porém, aproximações com a epistemologia, enquanto atitude filosófica, têm sentido para o trabalho docente em processos de formação de professores como uma dimensão importante de produzir explicações racionais acerca de diferentes fenômenos do mundo, na medida em que reconhecemos nossa capacidade lógica e racional como possibilidades da espécie humana, da qual ainda temos expectativas – ou seja, abandonar a razão não nos parece o melhor caminho.

No entanto, cabe lembrar que outras formas de leitura de mundo vão, paulatinamente, perdendo espaço nos processos de formação de professores na educação superior, especialmente em decorrência de aspectos econômicos, políticos e culturais – com evidência maior no primeiro aspecto. Sem dúvidas, uma conjuntura que pauta decisivamente o trabalho docente neste âmbito. Dimensões ontológicas do jogo, da dança, da arte, da literatura, da música, do teatro, da poesia, entre outros, vão perdendo espaço nos processos formativos e na vida dos professores e estudantes.

Porém, mesmo reconhecendo isso, ao assumirmos o papel docente no processo de formação de professores, a ideia da epistemologia como uma atitude filosófica perante o mundo, aqui entendida como um princípio para o trabalho docente, não parece sem sentido. Pelo contrário, mergulhar nos diferentes sentidos e nas diferentes formas com que aquilo que denominamos de conhecimento é produzido, requer, de saída, uma atitude responsável de suspeita e curiosidade frente ao mundo. Ou ainda, como já se referiu Bachelard (2001), requer uma vigilância sobre as ciências e seus denominados produtos. No caso do trabalho em tela, isso amplia sobremaneira o horizonte de percepção sobre como, quando e por que diferentes e determinados conhecimentos são alçados a condição de importância em um processo de formação de professores na educação superior. Neste caso, tal como sinalizado por Bachelard, levar a sério uma atitude epistemológica significa manter-se atento e vigilante aos fenômenos do mundo, ao agir humano e as explicações formuladas acerca daquilo que compreendemos como realidade.

Enfrentar o desafio de conhecer (que desde já, é sempre um autoconhecer), nos faz perceber a necessidade de compreender a tradição do campo no qual estamos

inseridos (a tradição da Física, da Matemática, da Educação Física, da Pedagogia, etc.) e suas interlocuções com outros campos. Este processo não se dá como algo “posto”, a priori, mas se edifica na medida em que percebemos conexões entre fenômenos que muitas vezes, sem um olhar apurado, se colocam na condição de “específicos”.

Aqui, a importância de um *olhar panorâmico* e crítico para a diversidade com que diferentes campos do conhecimento são constituídos, em meio a disputas no plano político e epistemológico. Assim, uma atitude epistemológica permitiria reconhecer o movimento dos diferentes campos do conhecimento ao longo da história. Perceber isso permite afirmar que trabalhamos em meio a diferentes “Físicas”, “Matemáticas”, “Educações Físicas”, “Pedagogias”, entre outros, que se edificam em meio a uma diversidade significativa de interesses e sentidos para o conhecimento produzido nestes contextos denominados e delimitados, via de regra, de “Áreas do conhecimento”.

Tal esforço permite ampliar nossas possibilidades de um olhar mais apurado para a tradição do próprio campo de intervenção que trabalhamos no cotidiano, bem como, perceber que estes limites e fronteiras entre campos não são tão “definidos” como a primeira vista poderíamos pensar. Nesse processo, a complexidade do trabalho docente se torna mais evidente, na medida em que começamos a perceber as interlocuções entre diferentes tradições edificadas ao longo da história, e em alguns casos, abandonadas ou fortalecidas na contemporaneidade. Como possibilidade de lidar com os desdobramentos dos argumentos ora apresentados, a própria complexidade do trabalho docente (os problemas do cotidiano, tanto na educação básica como na educação superior) poderiam se tornar subsídio para o desenvolvimento de pesquisas que permitiriam maiores possibilidades de enfrentamentos a estes desafios.

Mesmo assim, chamamos a atenção de que não podemos cair no risco de uma “epistemologização” do mundo, algo desmedido frente a outras possibilidades de leitura de mundo, conforme expresse anteriormente. Daí o mote pelo qual apresentamos os argumentos constituintes desse trabalho: se é possível falar em epistemologia (e entendemos que sim), pensamos em uma epistemologia hermeneuticamente orientada.

Tal direção nos permite lidar melhor com as pretensões de verdade com as quais nos aproximamos e assumimos ao longo de nossa trajetória docente. Nesse caso, falaríamos não mais de verdades com “V” maiúsculo, mas sim, de verdades com “v” minúsculo. Tal pressuposto faria da epistemologia um empreendimento mais humilde, menos pretencioso e mais adequado a finitude humana e sua condição sempre perspectiva de aprender o mundo.

Portanto, assumindo uma postura gadameriana (GADAMER, 2007) e alicerçado em diferentes referenciais, tais como Hermann (2002), Rohden (2002), Ruedell (2000 e 2005), Palmer (2006), Stein (2004 e 2011), entre outros, entendemos que uma epistemologia hermenêuticamente orientada representaria uma possibilidade de compreendermos melhor como chegamos a uma determinada mirada de mundo, ou então, no caso desta comunicação, como se deu o processo de considerar determinado conhecimento válido, a ponto de ser trabalhado como conteúdo em um processo de formação de professores na educação superior.

Se, concordando com Hermann (2002), a hermenêutica carrega consigo o pressuposto de aproximar diferentes perspectivas de mundo a um solo comum, tendo o diálogo como possibilidade do entendimento, trazer a hermenêutica para uma discussão epistemológica articulada com o trabalho docente na educação superior é fomentar a ideia de uma pedagogia do diálogo, na direção de dotar de sentido aquilo que trabalhamos no cotidiano de um processo de formação de professores. Sem dúvidas, um fomento ao desafio de tornar explícito o implícito, de *descobrir* a mensagem aparentemente indecifrável, de torná-la compreensível a quem não a compreendia, enfim, de permitir que possamos ultrapassar a estreiteza de nossos próprios preconceitos, tendo como princípio, o entendimento entre sujeitos na produção de sentidos em comum.

Nesse aspecto, pensar a epistemologia por uma via hermenêutica afasta, por princípio, a possibilidade de que ela seja um empreendimento destinado a iluminados, mas sim, como se refere Stein (2004), uma postura frente ao mundo. Dessa forma, se trata de um empreendimento realizado por sujeitos que se constituem como protagonistas frente a possibilidade de conhecer, e vão dotando de sentido ou não, o conhecimento com o qual se deparam. Ou seja, não há conhecimento, a priori, dotado de importância, mas sim, sujeitos que, entre si, procuram se colocar na condição de protagonistas que pensam e produzem sentidos que dotem de sentido os acordos epistemológicos que são produzidos.

Além de abrir um horizonte para pensarmos a apropriação e a produção do conhecimento como algo inerente ao trabalho docente, possibilita redimensionar, na sala de aula, a noção “sujeito/objeto” (herança de um modelo de pensamento ancorado/produzido na ciência clássica), na medida em que vamos entendendo que aprender e ensinar somente acontece quando produzimos sentidos em comum. Ou seja, o empreendimento educativo não se dá por meio de um sujeito sobre outros, tal como

um sujeito que manipula um objeto, mas sim, por meio de acordos no mundo entre sujeitos, que possuem diferentes papéis (neste caso, professor e aluno) que buscam, pela via do entendimento, possibilidades de enfrentamento a problemas que são comuns a ambos.

Assim, se estabelecem condições para que aconteça aquilo que Gadamer (2007) se refere como fusão de horizontes, nos quais aluno e professor edificam um horizonte comum na produção de sentidos comuns acerca do conhecimento com o qual operam em situações de aula. Isso não significa que o professor “abandonaria” sua condição de docente. Pelo contrário, o colocaria em uma posição de autoridade pela via do conhecimento, sempre em meio a processos de inspeção e justificação, em um jogo interminável, que nos conduziria as complexidades do conhecimento.

Ao referirmos à fusão de horizontes, cabe lembrar que, um horizonte, conforme Gadamer (2007), não é uma fronteira rígida, mas algo que se desloca conosco, conforme nosso avanço, e que convida a seguir adentrando, se movendo junto com nosso próprio avanço. Conforme Lawn (2007) se trata de um termo usado inicialmente por Friedrich Nietzsche e Edmund Husserl, para se referir a determinado ponto de vista ou perspectiva do mundo. Gadamer (2007, p. 34) o entende como o alcance da visão que inclui tudo que pode ser visto, a partir de uma determinada perspectiva de mundo. Desta forma, cada sujeito perspectiva o mundo através de um horizonte e, na tentativa de estabelecer entendimento com outros, estes horizontes avançam ou recuam, modificando a forma como o sujeito se relaciona consigo mesmo, com os outros e com a tradição do mundo.

Ao levar estes argumentos para a educação superior, o professor assume a condição de um tradutor da tradição do mundo, que sintetiza e sistematiza conhecimentos em contextos de intervenção (pedagógicos) nos processos de formação de professores. Pressupomos que, quanto maior for sua aproximação com diferentes leituras de mundo, possivelmente, maior será sua capacidade de composição destes processos. Assim, o professor assume uma condição de tradutor (traduz algo que não foi pensado para uma aula universitária, por exemplo) e compositor (tais intervenções são sempre exercícios, críticos ou não, de composição). Lembrando Ludwig Wittgenstein, se o mundo é do tamanho do que dele conhecemos, não é difícil perceber a importância de um alargamento dos horizontes dos professores que assumem sua condição docente com engajamento em processos de formação de professores na educação superior.

Se, aprender é compreender razões, os argumentos apresentados se constituem como referenciais importantes para esta busca (sempre inconclusa). Incorporar esta assertiva na discussão proposta representa uma preocupação radical com o percurso de determinado conhecimento até se constituir como conteúdo de uma aula universitária.

Levar a sério os argumentos ora apresentados, nos leva a um esforço sem fim, sem data de conclusão, mas que se coloca como um projeto de vida, que se confunde com a atuação docente e permite uma compreensão mais alargada sobre aquilo que fazemos em contextos de formação de professores na educação superior. Lembrando Hermann (2002, p. 86),

Aquele que compreende, não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus próprios preconceitos. E isso só pode ocorrer em espaço de diálogo, gerando uma atitude de autocrítica.

Ou seja, uma atitude filosófica que redimensiona a compreensão do que denominamos de aula, que não se trata mais de um lugar de “proferir verdades”, mas sim, um lugar de produzir sentidos em comum, que dotem de sentido o esforço pedagógico do professor. Aqui, haveria uma inflexão da noção de aula em direção aos sujeitos que a constituem, tendo como pressuposto, o diálogo e nossa capacidade de produzir entendimento - certamente, processo que não se dá sem tensões, sem contrariedades, mas que nos convoca a assumir a necessidade de validação do conhecimento como pressuposto para sua presença ou não em contextos de formação de professores.

Assim, trazendo para o contexto desta comunicação as contribuições de Gadamer (2007), o trabalho docente em contextos de formação de professores na educação superior, a partir de uma epistemologia hermeneuticamente orientada, poderia assumir a condição de ruptura com o imediato e o utilitário, na direção de aprendermos a lidar melhor com o estranho e o contraditório na produção daquilo que denominamos de conhecimento, conduzindo-nos a um estado de maturidade que possibilitaria um movimento harmonioso do sujeito no mundo, aprendendo a lidar melhor com suas potencialidades e limitações.

Cabe destacar ainda, que o exercício de conhecer melhor o conhecimento representa uma postura que fomenta o manter-se aberto para diferentes compreensões de mundo, julgando menos e compreendendo melhor suas referências e o modo como determinados conhecimentos foram concebidos – reconhecendo, como afirma Hermann

(2002), a grandeza das produções culturais que ampliam nossa noção de mundo, com isso, enriquecendo nossa própria interioridade. Assim, a formação adquire sentido de abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que aprendamos a dar sentido aquilo que vem de fora de nós, o que significa por pressuposto, compreender o outro e o saber cultural historicamente produzido.

Tal postura permitiria evidenciar a importância do conhecimento como categoria ontológica para o trabalho docente, representando a fonte mais legítima da autoridade do professor⁴. Na medida em que avançamos com esta discussão, passamos a compreender que os diferentes campos do conhecimento se edificam/edificaram historicamente em situações de movimento, de disputa e de produção de determinados conhecimentos que foram sendo, ou não, considerados válidos.

Compreender como se dá esta produção é condição para o exercício da docência no ensino superior, pelo fato de que entendemos o ensino neste nível como compreensão das formas de produção de determinados conhecimentos e as implicações desta produção como configuradora de mundo, especialmente em processos de formação de professores.

Esta atitude reflexiva frente ao conhecimento, resguardando seu caráter histórico, coloca-se como possibilidade de produção de um efeito antidogmático em torno das verdades que produzimos e ensinamos, constituindo uma possibilidade de problematização, tanto da produção como do ensino. Tal postura recebe forte influência da hermenêutica filosófica de Gadamer (2007), na direção de fomentar a possibilidade de os seres humanos conhecerem os conhecimentos que manipulam, precavendo-se de, em uma dívida com o iluminismo, serem manipulados por eles.

Tomar isso como referência é buscar uma melhor compreensão dos arranjos internos do fazer científico, algo inerente a qualquer campo do conhecimento. Pensar esta discussão na sala de aula sobre os conteúdos com os quais trabalhamos, nos leva a refletir sobre como estes conteúdos foram “parar ali”. Ou seja, no mínimo tal empreendimento produziria um efeito antidogmático sobre as “verdades” com as quais lidamos no cotidiano. Daí a necessidade de cada aula ser um espaço de validação do conhecimento (pelos próprios sujeitos aprendentes), e de produção de sentidos em

⁴ Depois de todo arazoado aqui apresentado, deve ficar claro que a noção de ontologia não remete a uma realidade última, isenta de interpretações e pela qual medimos a pluralidade de interpretações existentes, mas de entendimentos linguisticamente acordados e que sustentam um campo de conhecimento e intervenção.

comum – ou seja, uma atitude reflexiva em relação ao conhecimento, na direção de valorizá-lo, na medida em que o desabsolutizamos.

Assim sendo, a aproximação com a hermenêutica se dá na medida em que reconhecemos que a produção do conhecimento se dá no e pelo diálogo, entre humanos, com pretensões de produção de sentidos em comum. Como exemplo, compreender a metáfora da Caverna de Platão a partir de uma noção vanguardista, na qual um dos sujeitos do grupo “alcançou a luz”, tendo o dever de anunciar a boa nova aos demais, representa uma postura frente ao conhecimento. Já a mesma alegoria, em uma reflexão hermenêutica, representaria outra postura, já que não teria lugar para um “iluminado” que “contaria” aos outros, aquilo que viu, mas sim, o esforço de diferentes sujeitos que, por meio do diálogo, buscariam apresentar suas leituras de mundo na direção de qualificar a própria leitura de mundo do grupo, na medida em que fosse possível a produção de sínteses, solos comuns, que permitissem relativo consenso em determinado contexto e/ou momento histórico. O que “cada um viu”, não tem um valor a priori, mas assume relevância na intersubjetividade, fonte legítima da objetividade com que virão a operar no cotidiano.

Finalizando, a atitude epistemológica, articulada a uma orientação hermenêutica, embora pouco difundida na educação superior, possibilitaria uma inflexão axiológica, teleológica e epistemológica nas diferentes dimensões do trabalho docente no processo de formação de professores. Neste caso, concordando com Rohden (2002), a recuperação da retórica, como arte da argumentação representa uma possibilidade que os caminhos deste texto nos proporciona, fomentando a constituição do círculo hermenêutico, pautado pelo jogo da pergunta e da resposta. Trata-se, em nosso entender, não de optar entre Sócrates e os sofistas, mas de, assim como lemos a epistemologia à luz da hermenêutica, reconhecer Sócrates como, escandalizando a tradição platônica, um proeminente sofista. Postura que nos conduziria como se refere Berticelli (2004), as profundezas da epistemologia⁵, esforço que se espera do trabalho docente na educação superior, especialmente no que concerne a formação de professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Ao apontar para as considerações finais deste trabalho, cabe reconhecer o longo caminho que ainda se encontra em aberto na direção de tornar a discussão ora proposta

⁵ Para descobrir o *sem fundo* da epistemologia, tal como a entendemos pelo viés da hermenêutica.

mais alargada no âmbito da educação superior. Mesmo reconhecendo isso, apresentamos a seguir, algumas sínteses dos argumentos apresentados ao longo do texto.

Não se sustenta mais um conceito “forte” de epistemologia, que a considere um tribunal do conhecimento válido, mas sim, como uma leitura de mundo, tal como outras, que nos interessa sobremaneira na educação superior. Mesmo assim, concordando com Paviani (2008), na medida em que explicações científicas qualificam o senso comum e as próprias explicações científicas anteriores, adquirimos lastro para desenvolver um nível de reflexão e auto-organização mais apurados, que possibilitem um distanciamento para criticar a si mesmo e aos próprios pressupostos.

Ao nos referirmos sobre ciências, no plural, ao longo do texto, procuramos ressaltar a derivação de diferentes epistemologias, também no plural. Os discursos internos de diferentes campos do conhecimento (o que poderia ser tratado como uma pluralidade epistemológica intra-campo) é *saudável* e, na medida em que fomenta o debate, amplia a circularidade do conhecimento, conduzindo a uma ampliação do lastro de referência para tratar com as especificidades de determinado campo.

Portanto, se o mundo é do tamanho daquilo que conhecemos, a atividade epistemológica representa uma possibilidade de ampliação de nossa perspectiva de interpretação de mundo. Articular esta discussão a hermenêutica representa um sentido de humildade para a epistemologia, enquanto atitude filosófica, minimizando o risco de entendê-la como um tribunal da verdade ou uma leitura exclusiva de mundo, o que nos afasta da tentação de “propor” uma epistemologia das epistemologias.

Tal empreendimento, mais que a definição do conhecimento oficial, se trata de um fomento a nossa capacidade de suspeita sobre o mundo, sobre o conhecimento com o qual operamos no cotidiano (inclusive sobre o conhecimento considerado “oficial” em determinado campo do conhecimento), bem como, nos permite compreender melhor os limites e potencialidades daquilo que sabemos.

O que “sabemos sobre o que sabemos” ainda parece representar uma questão carente de maior compreensão. Neste caso, é possível perspectivar a realização do empreendimento da epistemologia, ou seja, reatar aproximações entre filosofia e ciência, no caso específico do horizonte deste texto, no trabalho docente na formação de professores, tomando a hermenêutica como uma postura frente ao mundo e aos saberes que constituem mundos. Se tal horizonte parece utópico, lembramos a necessidade de

utopias, tal como sinalizado por Souza Santos (2008), pois sem elas, em curto prazo, a universidade só terá curto prazo.

Porém, o empreendimento de uma atitude epistemológica hermeneuticamente orientada, tal como aqui proposto, não se trata de um protocolo a ser cumprido em determinado prazo específico. Muito mais do que isso, representa um projeto de vida, sem prazo ou limite de tempo, que se desenvolve na medida em que vamos enfrentando esta problemática. Se, no cotidiano do trabalho docente, a busca pelo conhecimento é o que deveria nos mover, podemos nos interrogar, em que medida, esta busca representa algo que nos move?

Os conflitos deste início de século nos levam a pensar que, mais que desafios tecnológicos, temos desafios bem maiores, no que tange aos relacionamentos humanos. Para isso, consideramos que conhecer a natureza dos conhecimentos que produzimos, e que nos produzem, enquanto modelos civilizatórios, poderá nos tornar mais dispostos ao diálogo.

Finalizando, ao argumentar sobre uma epistemologia hermeneuticamente orientada, enfatizamos uma postura antidogmática frente ao conhecimento. Levar a sério este referencial possibilitaria alçar o trabalho docente na educação superior a uma condição de maioria, menos presunçoso de si e mais consciente de seus limites e responsabilidades frente a processos de formação de professores, apostando na possibilidade de alargar nossas fronteiras de mundo, na medida em que tencionamos os limites, sem sentido pejorativo, do conhecimento humano.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A epistemologia**. O saber da Filosofia. Lisboa: 70, 2001.
- BORTOLETO, E. J. **Diálogos informais**. Unochapecó: Chapecó, 2014.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8ª. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes; Braganca Paulista, SP: São Francisco, 2007.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LAWN, C. **Compreendendo Gadamer**. Petropolis: Vozes, 2007.
- NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PAVIANI, J. Filosofia e Educação, filosofia da educação: aproximações e distanciamentos. *In*: DALBOSCO, C. A.; CASAGRANDA, E. A.; MÜHL, E. H.

- (ORG.). **Filosofia e educação: aspectos históricos e temáticos**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: 70, 2006.
- ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem**. UNISINOS, Porto Alegre, 2002.
- RUEDELL, A. **Da representação ao sentido: através de Schleiermacher à hermenêutica atual**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- _____. **Hermenêutica**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 223-227.
- SCHNEIDER, P. **Universidade**. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 417-419.
- STEIN, E. **Gadamer e a consumação da hermenêutica**. In: STEIN, E.; STRECK, D. **Hermenêutica e epistemologia: 50 anos de verdade e método**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.
- SOUZA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- STEIN, E. **Aproximações sobre Hermenêutica**. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. 6ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2007.