



APROXIMAÇÕES DA ÉTICA DO DIÁLOGO EM GADAMER – UM HORIZONTE HERMENÊUTICO PARA A EDUCAÇÃO

Dr. Sérgio Ricardo Silva Gacki¹

RESUMO

Este artigo dialoga sobre a perspectiva de que Gadamer ensina que a compreensão não se concebe como um processo subjetivo do homem em face de um objeto, mas como modo de ser do próprio homem. Uma educação alienada desse horizonte da compreensão vilipendia o espírito do homem. A hermenêutica nesse horizonte assume o âmbito de postura filosófica que, entre outras questões, presta-se a avaliar a compreensão como processo ontológico do homem. Ao mencionar a analítica temporal da existência humana que Heidegger desenvolveu, Gadamer refere que seu antigo mestre mostrou, convincentemente, que a compreensão não é um modo de ser entre outros modos de comportamento do sujeito, mas o modo de ser da própria pré-sença (Dasein).

Palavras-chave: Gadamer; Hermenêutic; Diálogo; Filosofia; Educação.

ETHICS APPROACHES OF GADAMER DIALOGUES

– A hermeneutic horizon for education

ABSTRACT

This article dialogues about the perspective which Gadamer teaches that the comprehension is not conceived by a subjective process in face of an object, but as a way of being of man himself. An alienated education from this horizon vilifies the spirit of man. Hermeneutic in this horizon assume the scope of philosophic posture that, among other questions, evaluate the comprehension as an ontological process of man. To mention temporal analytical of human existence that Heidegger have developed, Gadamer refers that his old master convincingly have shown that the comprehension is not a way to be, among other ways of behavior of subject, but the way to be of own presence (Dasein).

Key-words: Gadamer; Hermeneutic; Dialogue; Philosophy; Education.

INTRODUÇÃO

Não se pode alcançar uma clareza total sobre os próprios interesses e perguntas
(Hans-Georg Gadamer).

PREOCUPAÇÕES COM O TEMA DA COMPREENSÃO E O DIÁLOGO...

¹ Doutor em Educação – UNSINOS/UFRGS– Endereço postal: Rua Blumenau, 798 – Santo André – São Leopoldo – RS – CEP: 93044-020 – E-mail: <srgacki@hotmail.com>.



Existe uma relação circular em que o processo da compreensão se dá. Os atributos da coisa compreendida interferem e movem os atributos daquele que compreende. **Há uma dinâmica de mutações que só é possível no diálogo** – já não somos mais quem éramos, mas não somos subsumidos, pois mantemos o horizonte de quem somos e é para onde voltamos. O outro é sempre algo externo e estranho – é sempre o outro. No movimento circular, sempre voltamos ao familiar – a nós mesmos. Fica a tarefa de mantermos o movimento, evitando tanto o dogmatismo quanto a queda na diluição.

A TÍTULO DE ESCLARECIMENTO: O DIÁLOGO HERMENÊUTICO NÃO É UM MÉTODO PARA A EDUCAÇÃO

O problema não é o método, mas as pretensões metodológicas objetivantes em geral. O cerne do problema talvez seja a incapacidade de quem trabalha com métodos, de abrir mão destes quando já não são adequados para a abordagem das questões. A educação, em muitos momentos, padece desta inflexibilidade – tem medo de largar a segurança do *caminho conhecido*, mesmo diante dos indicativos de que seu caminho está errado.

Tudo isso remete a revisar a intenção prévia no confronto com a vida; mais especificamente no encontro com o outro. Por outro lado, é necessário reconhecer a intenção prévia, como aquela que mantém a legitimidade e que protege o compreender da arbitrariedade das opiniões que defendem uma diluição. Tal diluição mostra-se através de um autoritarismo que, paradoxalmente, nomeei de *universalidade do relativo*. Não há fundamentos em tal postura. Entretanto, não se trata de ingenuidade a postura de defender a inexistência de sentido, tendo em vista que a *diluição* não é desinteressada, pelo contrário, ela serve a interesses. Ao contrário da hermenêutica, quer o rompimento com as coisas mesmas: o fim da história com outra roupagem. O *status* de normalidade vincula-se às criações artificiais da cultura. O mundo da diluição é o mundo da representação da cultura. Neste mundo, posturas banalizadas e alinhadas com a aceitação das superficialidades da sociedade de consumo passam a ser os balizadores éticos. A mediocridade, como asseverava Nietzsche, passou a ser a palavra definidora do mundo em que vivemos. Mas quem acreditaria nas advertências de um louco?

Ainda é pertinente alertar que a hermenêutica foi aqui apresentada não com a pretensão de uma doutrina de métodos para a educação, mas como oferta de um horizonte hermenêutico para a educação, buscando refletir além da autoconsciência metódica – para

além de preconceitos. A reflexão sobre a ética do diálogo em Gadamer oferece, como anuncia o título, um horizonte hermenêutico para a educação. Mas o que significa um horizonte hermenêutico para a educação? Significa, primeiramente, colocar em xeque a autoconsciência metódica da educação – as ideias cristalizadas e preconceitos de toda ordem, fundamentalmente, sua confiança indiscriminada no método.

Como citado anteriormente, para começar a responder a pergunta sobre o *horizonte hermenêutico para a educação*, apresento a hermenêutica filosófica a partir de sua crítica ao cientificismo. Esta tarefa passa pelo desdobramento de conceitos fundamentais apresentados em *Verdade e Método*. Recorri, ainda, na primeira parte da tese, a Nietzsche para apresentar um exemplo paradigmático de enfrentamento da postura metodológica exacerbada na supervalorização da consciência. A consciência assim se desvela como apenas um recorte do real que, eventualmente, pode contribuir nas situações da vida. Encerrando a primeira parte, dialogo com Vattimo buscando sustentar a inspiração antimetáfrica da ética hermenêutica. Neste sentido, o esforço da primeira parte da tese é de sustentar a produtividade da hermenêutica de Gadamer para a educação, fundamentalmente em sua crítica à metafísica – no sentido da adoção indiscriminada do cientificismo pelas Ciências Humanas.

Na segunda parte da tese desdobra-se a oferta do horizonte hermenêutico para a educação, ao passo que compreendemos, na hermenêutica filosófica, a filosofia prática e primazia da pergunta como elementos basilares para o acontecer da ética hermenêutica, qual seja, a ética do diálogo.

Ao demonstrar que é impossível ignorar as diferenças radicais entre o saber ético e o saber técnico, a tese reivindica, com Gadamer, o acontecer da hermenêutica como filosofia prática, o que se revela extremamente produtivo para a educação. Assim, temos o desdobramento e a justificativa da pontuação da filosofia prática como uma proteção da educação enquanto acontecer ético. Examinamos a evidência de que o homem não dispõe de si mesmo como o artesão dispõe de seu material. A questão, portanto, é saber como distinguir o saber que se tem de si, como pessoa ética, do saber que se tem para fabricar alguma coisa.

Aquele que sabe como fabricar alguma coisa conhece, por isso, um bem, e o conhece – conhece-o “para si” – de tal maneira que, quando lhe é dada a possibilidade, é capaz de passar efetivamente à execução. Aquele que toma uma decisão ética aprendeu alguma coisa

também. Graças à educação e à formação recebidas, ele possui um conhecimento geral do que chamamos de comportamento justo e correto. A função da decisão ética consiste, então, em encontrar, numa situação concreta, o que é justo. Em outros termos, a decisão ética encontra-se ali para *ver* e colocar em ordem tudo o que comporta uma situação concreta (GADAMER, 1998, p. 51) - aqui fica evidenciada a impossibilidade de uma ética aplicada.

Neste sentido, a distinção que tínhamos sobre o saber técnico e ético desaparece? A resposta a esta pergunta, como verificamos, está novamente na análise aristotélica da *phronesis*, ou seja, uma técnica se aprende e pode ser esquecida; pode-se *perder* uma habilidade. Mas o saber ético nem se aprende, nem se esquece. Ele não é como o saber de uma profissão, que se pode escolher. Não se pode recusá-lo e escolher outro saber, pois, ao contrário, o sujeito da *phronesis*, o homem, se encontra desde já em *ação numa situação* e, assim, sempre obrigado a possuir um saber ético e a aplicá-lo, segundo as exigências de sua situação concreta (GADAMER, 1998, p. 52).

Por essa mesma razão, verificou-se que falar de *aplicação* é algo problemático, já que só se pode aplicar aquilo que já se possui. Ora, saber ético não é nossa propriedade, como são as coisas de que dispomos e que podemos ou não usar. Assim, se é verdade que a imagem que o homem forma de si mesmo, quer dizer, do que ele quer e deve ser, é constituída por ideias diretrizes, como as de justiça e injustiça, coragem, solidariedade etc., admitir-se-á facilmente que há uma diferença entre essas ideias e aquelas que o artesão concebe ao preparar um plano para a execução de seu trabalho. Basta pensarmos, para confirmar tal diferença, na maneira pela qual temos consciência do que é *justo*. O que é *justo* é totalmente relativo à situação ética em que nos encontramos. Não se pode afirmar, de modo geral e abstrato, quais ações são justas e quais não o são, não existem ações justas *em si*, independentemente da situação que as reclame (GADAMER, 1998, p. 52).

A SIMPLICIDADE DO TEMA E A COMPLEXIDADE DA DISCUSSÃO

A crença quase religiosa em métodos trata-se de um pensamento que, como vimos, conduz muitos educadores a acreditarem que por meio de sua fala, além de esgotar o tema, garante-lhes que a alteridade foi suprida de pleno entendimento. Nisto vimos que a hermenêutica é promissora, pois esclarece tais limites. Podemos concluir que dizer algo, em primeiro lugar, nunca esgota o tema.

Na segunda parte da tese, é possível dizer que trabalho com temas que ficam muito próximos da *paideia*. Em alguns momentos são articuladas questões da *Bildung*, por óbvio, não em defesa de uma retomada aos moldes iluministas, mas em diálogo, buscando a riqueza de sua contribuição. Porém, ao retomar a filosofia prática e a primazia da pergunta, é bem verdade, estive imerso em temas da *paideia*. Nessa esteira ressalto que me mantive alerta no sentido de manter um diálogo hermenêutico com esta tradição. Nesta empreitada também procurei seguir as orientações do professor Paviani no que tange a “não se fechar na filosofia de Platão e Aristóteles, ignorando todo o processo histórico da civilização grega” (PAVIANI, 2009, p. 134). A hermenêutica de Gadamer está protegida do dogmatismo apontado por Paviani, pois se mantém em abertura dialógica com a tradição, fugindo do lugar comum da postura meramente metodológica.

Fica evidenciado na tese que a postura ética do diálogo proposto por Gadamer configura-se como uma via para os homens se encontrarem e se respeitarem em suas diferenças, burlando o esquema metódico que crê na homogeneização do humano. O diálogo hermenêutico enfrenta o reducionismo metodológico que engessa as práticas educativas. No assumir da postura ética do diálogo hermenêutico, rompe-se com as relações de domínio que se reproduzem nos vários espaços onde acontece a educação².

O diálogo, como busquei sustentar na tese, propõe outros caminhos para a educação, tanto no seu constante confronto com a *ilusão* do duplo viés da teoria e práxis, quanto no enfrentamento “desses artigos de fé errados, transmitidos por herança, [que] acabaram por se tornar um tipo de fundo comum da espécie humana”. (NIETZSCHE, 1978, p. 119).

A hermenêutica trabalha na perspectiva da dimensão especulativa do *lógos*. Afirma que quem fala uma linguagem, mas que não entende nada mais além dela, não fala. Falar significa falar a alguém. Tais afirmações, por parte do autor, já revelam a fragilidade do discurso pedagógico mercadológico que veicula a proposta da pedagogia do controle, pedagogia de treinamento para a escravidão do trabalho assalariado e, a pior de todas, a pedagogia da adequação e aceitação da barbárie.

² Entendo a educação como um dos espaços com grande potencial de reflexão e ação, para reversão do quadro hegemônico do capital. Além de tudo, admiro a missão e o desafio que o ser educador significa. Volto-me para a educação pela esperança que ela significa. Porque no ofício temos oportunidade de exercitar e reconhecer a multiplicidade e pluralidade do humano. A dinamicidade da vida está vinculada ao ofício de educador e, quando nos damos conta disso, temos presente o fato de que estamos envolvidos em algo que ultrapassa nosso ego, nossa singularidade e nosso individualismo.

A linguagem existe só no diálogo (DUTT, 1998, p. 55) e o diálogo enquanto postura ética nos exige, enquanto educadores, muito mais que a posição anacrônica, irresponsável e sedutoramente confortável de transmissores de conhecimento. O aluno, o educando, o outro que nos interpela, tem algo a dizer. O ato educativo não é o ato de entrega de uma mercadoria com a qual não temos qualquer relação. O ato educativo, por óbvio, também não é um movimento salvacionista, porém, estamos vinculados as suas consequências no mundo da vida. O autêntico diálogo é um espaço de encontro com o outro. Nesse encontro, quando ocorre efetivamente, nos tornamos outros, marcados pela interpelação ética do outro.

A ABERTURA DA PERGUNTA

Platão e seus diálogos sempre tiveram algo de fascínio em minhas pesquisas no campo da filosofia. Penso ser esse um dos elementos que levaram a minha aproximação de Gadamer e sua *Hermenêutica Filosófica*. Esse foi o início. Meu encontro com a educação ocorreu depois. Começou a ser projetado a partir de meus estudos preliminares sobre a *Primazia da Pergunta*, que Gadamer recuperou em Platão. A partir destes estudos, concluí que a autenticidade e pertinência das perguntas propostas no ambiente da educação só poderiam ocorrer na manutenção da busca pela compreensão, num horizonte de sentido conectado com o mundo, com a vida. Tudo isso me colocou em um choque crítico com uma série de questões. Será que uma necessária democratização do conhecimento não estaria esbarrando no paradoxo da *técnica* – conforme já denunciado por Adorno, no sentido de que a disponibilização do conhecimento ter se tornado um movimento meramente instrumental? Essa carga necessária de conhecimento não estaria impondo, de certa forma, uma homogeneização do humano – que Nietzsche também já apontara? Tais perguntas acompanharam-me na tese.

A tese, quando recorre à hermenêutica filosófica, defende uma educação permeada pela curiosidade e busca pela verdade posta pela sabedoria socrática recuperada por Gadamer na primazia da pergunta. A compreensão abre o caminho para a articulação do conhecimento, que só pode ocorrer com a pergunta posta. A pergunta indica sentido, coerência, caminho, abertura, possibilidades, nos move, gera enfrentamento, questiona, tira-nos da inércia, rompe com a massificação, só para citar algumas questões. A pergunta move o diálogo e este nos transforma. A pergunta lança os interlocutores no aberto e

permite o reconhecimento dos limites que nos envolvem. A tese demonstra que esses limites podem ser reconhecidos no assumir da postura Ética do diálogo hermenêutico. Depois do diálogo, já não somos os mesmos. Nesta perspectiva, cabe destacar que, no processo do diálogo, “qualquer que seja seu desenlace, não é senão o desenvolver de uma comunidade originária, da qual os interlocutores não eram, ao começo, suficientemente conscientes” (GUTIÉRREZ ALEMÁN, 2002, p. 227).

DIÁLOGO: POSTURA ÉTICA ORIENTADA PARA O BEM...

Sócrates era, realmente, um filósofo no sentido platônico da palavra; não se considerava um homem sábio, mas se caracterizava por sua própria ignorância e a de todos os demais acerca daquilo que é o mais importante e essencial: o bem. Precisamos desde já verificar que esta é uma questão basilar. A tese retoma esta tradição ao retomar o diálogo e sua dignidade com vistas à compreensão e defende o diálogo como um movimento ético com vistas ao bem.

Não dialogar é uma negação ontológica, como abrir mão da busca pelo bem. Abrir mão da busca pelo bem é abrir mão da ética. Alegar que não sabemos o que é o bem vira uma desculpa corrente que ganha ares de virtuosismo; porém, não passa de uma covarde falta de autenticidade teórica. Sócrates convoca-nos a ter coragem de fazer escolhas e viver com suas consequências.

Os discursos que se autoproclamam pós-modernos³ pregam algo que gira entre o relativismo e a metafísica subjetivista moderna – questão já abordada anteriormente. Tal postura quer justificar, neste sentido, a atitude de *abrir mão* da tomada de decisão explícita⁴. Contudo, o *não escolher* torna-se a escolha, com todas as implicações inerentes. A partir disso podemos inferir um erro de compreensão situacional hermenêutica. O medo das incertezas, que sempre envolvem quem decide, domina através desta postura metafísica. Este *homem pós-moderno*, tomado e dominado por seus preconceitos, ao abrir mão da procura pelo bem, acredita eximir-se das responsabilidades e das consequências. Ledo engano.

³ Segundo meu entendimento, diluidores e voláteis.

⁴ Digo explícita, pois entendo que estamos sempre decidindo, mesmo que implicitamente. A omissão é uma decisão.

Conforme a tradição, Sócrates recorreu à filosofia da investigação da estrutura do mundo e do acontecer natural. Travava com os homens um diálogo sem pausa, incansável, perguntando acerca do *bem*; na realidade, era o arquétipo e o modelo de todos aqueles que veem, no filósofo, um homem a quem interessa o conhecimento de si mesmo e a quem o pensamento ajuda a manter-se por cima das desgraças da vida, da injustiça e do sofrimento, por cima da amargura da morte. Este é mais um elemento que se integra à imagem – ou representação – dos filósofos. O modelo de Sócrates de uma sabedoria prática da vida, independente de toda ciência, acompanha desde então o caminho real da filosofia ocidental, começando com aquele Diógenes no tonel, que só queria de Alexandre, o Grande, uma coisa: não lhe ocultasse o sol.

Sócrates, em sua tentativa de superar a desorientação ou ausência de ética da Atenas de seu tempo, ainda é um exemplo a ser seguido para recuperação ética da ação pedagógica. Em sua prática de formação ética da juventude que se relacionava com ele, buscava promover uma convivência ética ordenada na comunidade política. Neste sentido:

(...) está inteiramente disposto a expor, através do diálogo, suas próprias avaliações da situação e para oferecer, também no diálogo, suas próprias convicções enquanto sugestões e como ajuda para a tomada de decisão. Em sua prudência ponderada, em sua fineza e integridade, assim como em sua amabilidade, ele se mostra superior a todos os outros “ensinadores” da moral (KOWARZIK, 2003, p. 63).

Penso ter justificado, na tese, que esta sugestão e oferta de ajuda do diálogo proposto por Sócrates permanecem válidas e atuais. O reconhecimento disso pode ser visto na retomada do esforço socrático-platônico da hermenêutica filosófica. Ao visitar esta tradição, Gadamer expõe novamente o problema fundamental de toda educação (*Erziehung*) e da formação (*Bildung*), que “já foi trabalhado por Platão através da sistematização da práxis dialógica de Sócrates e, desde então, permanece como fundamento de toda a pedagogia enquanto ciência prática” (KOWARZIK, 2003, P. 70). A aporia da produção do conhecimento estava posta. O conhecimento precisa ser produzido pelo educando, pois não lhe é implantado naturalmente, nem pode ser introduzido pelo educador. O que se esclarece nessa experiência é que o conhecimento é o resultado de um processo. A metáfora socrática que põe isto às claras é a da arte *maiêutica* – a arte de ser parteira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INTERRUPTÃO DO DIÁLOGO...

Tempo é a vida da morte: imperfeição.
João Guimarães Rosa (*Grande Sertão: Veredas*).

Nesse escrever, entre poesias, músicas, literatura e mitologias, muita coisa me encantou e desencantou⁵. Guimarães Rosa foi um dos grandes companheiros das muitas horas de solidão que vivenciei e “o que conto assim é resumo; pois, no estado do viver, as coisas vão enqueridas com muita astúcia: um dia é todo para a esperança, o seguinte para a desconsolação” (ROSA, 2001, p. 426). No período de pesquisa e escrita, “a gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação por que a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada” (Idem, 2001, p. 477). Falando assim, por *palavras tortas*, tentamos, no escrever, contar nossa vida que não entendemos (Idem, Ibidem). Tentando entender a vida a partir da filosofia e da educação, descobri com Riobaldo que “não podendo entender a razão da vida, é que se pode ser bom jagunço” (ROSA, 2001, p. 586) e quem sabe bom professor. Num mundo de pressupostas homogeneidades, Riobaldo refere às diferenças de seus companheiros, num misto de ódio e admiração. A condição humana é esta: lidar com nossas idiossincrasias e limitações, deslocando-nos, assim, de nosso egocentrismo⁶ para a compreensão e valorização da diferença. Isto é só um pouco do muito que a literatura pode ensinar à filosofia e à educação, fundamentalmente quando, sobre elas, pousamos um olhar hermenêutico. O que fica é que “qualquer narração dessas depõe em falso, porque o extenso de todo sofrido se escapole da memória (...)” (ROSA, 2001, p. 418).

Na mitologia foram muitas riquezas. Trago aqui uma experiência. Sísifo⁷ me fez parar para amar e valorizar ainda mais a vida. Com o nihilismo ativo que se apossou de meu

⁵ A literatura e o mito me mobilizaram como possibilidades de reflexões diferenciadas no sentido de manutenção de uma experiência estética na educação. Penso que, fundamentalmente a literatura, será um caminho que mantere em aberto para futuras reflexões filosóficas.

⁶ Alimentado pelas assertivas homogeneizantes da postura social hegemônica.

⁷ Contam que Egina, a filha do deus-rio Esopo, foi raptada por Zeus, que se encantou com sua beleza. Esopo foi procurado por Sísifo, que prometeu revelar a autoria, caso este fornecesse água à cidade de Corinto. Zeus ficou sabendo e enviou o deus da morte, Tânatos para levar Sísifo ao mundo subterrâneo. Porém, Sísifo enganou e prendeu o enviado de Zeus. Enquanto isso, ninguém na Terra podia morrer, e o reinado de Hades estava ameaçado. Ares foi enviada para libertar Tânatos, permitindo que a ordem natural fosse restabelecida. Este tentou novamente levar Sísifo ao mundo inferior, mas este fez sua esposa prometer que não iria enterrá-lo, e que exporia seu corpo no meio de uma praça pública. Quando acordou no mundo inferior, disse a Hades que precisava retornar à terra para repreender sua esposa por não haver enterrado seu corpo. Caso não fossem

espírito, continuei a olhar o mundo e refletir sobre ele mantendo o encantamento com a complexidade contingencial do fenômeno vida.

Gosto deste mito pela inestimável ajuda à reflexão ética que ele presta. Sísifo, tanto pelas suas paixões quanto pela sua tortura, é descrito como o herói do absurdo. Ele desdenha os deuses, odeia a morte e ama a vida, o que acaba fazendo com que ele recebesse aquele inexprimível castigo, no qual todo seu ser se esforça para executar absolutamente nada. Será realmente nada?

Vejamos a princípio do modo tradicional, que contempla a condenação como mero castigo. Este é o preço que deve ser pago pelas paixões neste mundo. Temos, então, um corpo esforçando-se para levantar a imensa pedra, rolá-la e empurrá-la ladeira acima eternamente. Está aí a humanidade do rosto comprimido, a face colada na pedra, o corpo massacrado escorando a rocha recoberta de terra, a segurança meramente humana das mãos também cobertas de terra. Depois do longo esforço, com o objetivo atingido, Sísifo vê a rocha rolar para baixo em poucos segundos, em direção ao reino dos mortos, de onde ele terá que empurrá-la novamente em direção ao cume. O trabalho alienado, rotinizado e banalizado, por acaso não é a rocha que empurramos aqui no nosso Hades?

O trágico de nossa situação é não enxergar a tragédia. É preciso dar-se conta da situação rompendo com a cegueira da sociedade para podermos revogar nossa normalidade doentia. Não vemos a tragédia porque ela traz a radicalidade do real. Por isso Nietzsche exumou o espírito da tragédia. A cegueira inviabiliza que sejamos superiores ao nosso destino, que sejamos mais fortes que nossa pedra. Não vivemos o trágico pela esperança de prosperar. Não estamos nós todos os dias envolvidos com as mesmas tarefas? Nosso destino é menos absurdo?

Sísifo sabe a total extensão de sua miserável condição. A lucidez que deveria constituir sua tortura, ao mesmo tempo coroa sua vitória. Supera seu destino pelo desprezo. Esta é a riqueza ética que entendo ser devolvida por Sísifo. Ele enfrenta seu castigo como consequência de seus atos. Porém, o que o liberta é o ter-se permitido querer viver. Isto o torna superior ao castigo. Vivemos o castigo de um mundo à beira do colapso ambiental,

prestadas as oferendas costumeiras, ele não podia ser considerado verdadeiramente morto. Com este ardil, Sísifo conseguiu permanecer por mais algum tempo no mundo dos vivos, até que Zeus se esgotou e mandou Hermes para conduzi-lo à força ao reino das sombras. No Hades, Sísifo teve um castigo que conhecemos: foi condenado a rolar eternamente uma grande pedra de mármore com suas mãos até o cume de uma montanha, sendo que toda vez que ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida, por meio de uma força irresistível.

com guerras e conflitos de todas as sortes, mas para nós isto é normal. Não temos a superioridade de Sísifo. Antes não queríamos sofrer, agora já não sabemos sofrer. O sofrimento seria trágico e, quem sabe algo poderia acontecer. Mas para evitar a tragédia, já temos cientistas muito bem pagos – contradizendo centenas de pesquisas – afirmando, por exemplo, que o aquecimento global é mera manifestação cíclica e que não tem relação alguma com a exploração desmensurada do homem sobre o planeta. Como, então, superar a tragédia que não vemos?

Sísifo enfrenta um deus que veio a ele com descontentamento e com uma preferência pelo sofrimento inútil. O destino volta a ser uma questão humana, que deve ser resolvida entre os homens. Sísifo traduz isso. Seu destino pertence a ele. A rocha é como o homem que contempla seu tormento. O homem se reconhece como o mestre de seus dias. No momento sutil quando olhamos para trás em nossas vidas, como Sísifo empurrando a pedra, neste modesto giro, contemplamos aquela série de ações não relacionadas que formam nosso destino. Nossas ações – o mercado, a tecnocracia, o capitalismo – criadas por nós, combinadas e sujeitas ao olhar de nossa memória, logo serão seladas por nossa morte, esse é o nosso Hades. Sísifo reconhece que está ali por ter criado esta situação. Enquanto nós mascaramos aquilo que criamos, fundamentalmente nossa cultura, como algo inexorável, como algo vindo do Olimpo. Sísifo enfrentou os deuses e viveu com todas as suas forças. Assim, convencido da origem totalmente humana de tudo o que é humano, este homem permaneceu em movimento. A rocha continua rolando. O universo, para ele, não tem um mestre, e não parece estéril nem inútil. O universo é consequência do que fazemos no mundo. Nascemos num mundo marcado pela tragédia. Somos lançados neste mundo. Precisamos ter a coragem de Sísifo de enfrentar o contingencial, o desmedido. Em cada homem e mulher que chegam ao mundo, trata-se de uma nova possibilidade. Neste sentido, o trabalho de Sísifo não é inútil, é uma consequência e ele sabe disso. Mas Sísifo fez o que achava importante fazer. E o que nós temos que fazer? Resignar-nos a um castigo imposto por algo que não fizemos? A repetitiva sina de Sísifo só se torna inútil se não aprendemos nada com ela. Sísifo ensina: vida são escolhas e escolhas têm consequências. Reconhecer a insuficiência ética do homem talvez seja o início de nossa tragédia, e o reconhecimento das possibilidades éticas do diálogo hermenêutico para a educação, trata-se de uma possibilidade de superação da realidade que ameaça destruir o homem.

REFERÊNCIAS

DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 134.

DUTT, Carsten. **En conversación con Hans-Georg Gadamer**. Madrid: Tecnos, 1998, p. 55.

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

_____. **Mito y razon**. Barcelona: Paidós, 1997.

_____. **O problema da consciência histórica**. Org. Pierre Fruchon. Tradução: Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. **Verdade e Método II**. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Revisão de tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Verdade e Método**. 4ª ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Verdade y método II**. Salamanca: Sígueme, 2 v., 1996.

GUTIÉRREZ ALEMÁN, Carlos Bernardo. **Temas de Filosofía Hermenéutica**: conferencias y ensayos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. Filosofia Prática e Pedagogia. In: DALBOSCO, A. Claudio. **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo : UPF, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. (Coleção Os pensadores). 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978, p. 119.

PAVIANI, Jaime. *A paideia* grega e a educação atual. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Orgs.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001.

RECEBIDO EM 24 DE SETEMBRO DE 2012.

APROVADO EM 20 DE DEZEMBRO DE 2012.