

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Pedro Bracciali Filho**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO:**

Uma leitura a partir da filosofia prática de Hans-Georg Gadamer

**Sorocaba/SP  
2019**

**Pedro Bracciali Filho**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO:**

Uma leitura a partir da filosofia prática de Hans-Georg Gadamer

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen.

**Sorocaba/SP  
2019**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Bracciali Filho, Pedro  
B788e Educação superior entre formação e qualificação : uma  
leitura a partir da filosofia de Hans-Georg Gadamer / Pedro  
Bracciali Filho. -- 2019.  
85 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2019.

1. Ensino superior - Finalidades e objetivos. 2. Ensino  
superior - Filosofia. 3. Qualificações profissionais. I. Goergen,  
Pedro, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Pedro Bracciali Filho**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO:**

Uma leitura a partir da filosofia prática de Hans-Georg Gadamer

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 26/02/2019.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Pedro Goergen.  
Universidade de Sorocaba.

---

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo.  
Universidade de Sorocaba.

---

Prof. Dr. Benedito Aparecido Cirino.  
Universidade de Sorocaba.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade de Sorocaba e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de poder realizar esta pesquisa e pela concessão da bolsa de mestrado.

Agradeço às pessoas que, direta ou indiretamente, ajudaram na elaboração deste trabalho.

À Banca Examinadora composta pelos professores Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo e Prof. Dr. Benedito Aparecido Cirino, por suas preciosas contribuições oferecidas no exame de qualificação e defesa.

Ao professor Prof. Dr. Wilson Sandano e aos professores docentes da Linha de Pesquisa em Educação Superior, Prof. Dr. Valdemar Marques, Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta, pelos ensinamentos, em especial ao meu orientador, Professor Prof. Dr. Pedro Goergen, pela amizade e o diálogo ao longo da pesquisa.

Ao André, meu filho.

Muito obrigado!

O bem é aquilo por que tudo anseia.

(Aristóteles)

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir a questão da qualificação na formação acadêmica. Neste contexto, examina-se o papel da instituição de ensino superior por seus desafios essenciais, formação e qualificação técnica. O procedimento metodológico adotado, com a expectativa de contribuir para maior compreensão da questão, caracteriza-se por um estudo qualitativo exploratório, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica privilegiando a obra de Hans-Georg Gadamer. Considerando a abrangência que envolve a questão da formação, estabelece-se um recorte delimitando a pesquisa ao escopo das questões que cercam a filosofia prática de Gadamer. Dessa forma, em um sentido amplo, constata-se que a prática preconizada por Gadamer se opõe à construção de conhecimentos para o domínio da ciência e tecnologia, se esse domínio tem como prioridade o interesse das empresas em detrimento das possibilidades que possam favorecer ao homem e sua *práxis*. Como resultado deste estudo, conclui-se que a aquisição de conhecimentos na formação acadêmica embora voltada para a aplicação na ciência, é inseparável de uma formação de responsabilidade social.

**Palavras-chave:** filosofia da educação. conhecimento aplicado. qualificação profissional. filosofia prática de Gadamer.

## **ABSTRACT**

The aim of this research is to discuss the issue of qualification in academic training. In this context, the role of the higher education institution is examined for its essential challenges: training and technical qualification. The methodological procedure adopted, in the hope of contributing to a better understanding of the subject, is qualitative, focusing on the work of Hans-Georg Gadamer. Considering the extent implied by the issue of training, the research is limited to the scope of the questions surrounding Gadamer's practical philosophy. Thus, in a broad sense, the practice advocated by Gadamer opposes the construction of knowledge for the supremacy of science and technology, if this supremacy has as a priority the interest of companies to the detriment of man and his praxis. As a result of this study it is concluded that, the acquisition of knowledge in academic formation, while focused on the application in science, is inseparable from a formation of social responsibility.

**Keywords:** philosophy of education. applied knowledge. professional qualification. practical philosophy of Gadamer.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abreviaturas para as obras de Platão usada nesta dissertação:

Ap.	Apologia
La.	Laques
Phdr.	Fedro
Prt.	Protágoras
R.	República
Sph.	Sofista

Abreviatura para as obras de Aristóteles usadas nesta dissertação:

EE	Ética Eudêmia
EN	Ética a Nicômaco
Met.	Metafísica

Abreviatura para as obras de Hans-Georg Gadamer usadas nesta dissertação:

VM I	Verdade e Método I
VM II,	Verdade e Método II
HR	Hermenêutica em retrospectiva

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 A ARTE TÉCNICA E O SABER ÉTICO NA FILOSOFIA GREGA ANTIGA</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 O saber e as virtudes morais nos diálogos socráticos de Platão</b> .....	<b>14</b>
2.1.1 A educação “Sofista” em Platão .....	17
2.1.2 A virtude moral e sua ensinabilidade, em Platão.....	22
2.1.3 A saber técnico e a sabedoria política no mito de Prometeu e Epimeteu, de Platão .....	25
<b>2.2 A filosofia prática em Aristóteles</b> .....	<b>29</b>
2.2.1 A virtude moral, como disposição permanente do caráter, resulta do hábito .	30
2.2.2 A definição de um horizonte prático, em Aristóteles.....	31
2.2.3 A sabedoria prática .....	33
<b>2.3 O Supremo Bem, fim último de todo o agir do homem</b> .....	<b>35</b>
<b>3 AS HERMENÊUTICAS E A FILOSOFIA PRÁTICA DE GADAMER</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1 As hermenêuticas</b> .....	<b>39</b>
3.1.1 O Círculo hermenêutico da compreensão .....	43
3.1.2 Horizonte de compreensão e fusão de horizontes .....	45
3.1.3 Conhecimento prévio e <i>preconceitos</i> .....	46
<b>3.2 A filosofia prática de Gadamer</b> .....	<b>51</b>
<b>4 QUALIFICAÇÃO TÉCNICA PARA O DOMÍNIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b>	<b>56</b>
<b>4.1 Ciência e o conhecimento aplicado</b> .....	<b>56</b>
<b>4.2 A universidade como <i>meio</i> e não um <i>fim em si</i></b> .....	<b>59</b>
<b>4.3 A universidade como bem público</b> .....	<b>63</b>
<b>4.4 Formação para o mercado</b> .....	<b>66</b>
<b>4.5 Um argumento final a respeito da relação entre <i>práxis</i> e <i>téchne</i></b> .....	<b>70</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>76</b>
<b>GLOSSÁRIO DE TERMOS GREGOS</b> .....	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação aborda a questão da formação superior discutida na perspectiva da qualificação profissional. A inspiração para este estudo adveio da leitura de "A razão na época da ciência" de Hans-Georg Gadamer (1983), obra na qual o autor expõe sua visão de mundo referente ao conhecimento técnico, que objetiva exclusivamente o domínio e o desenvolvimento científico-tecnológico. A ciência já não representa mais a soma do conhecimento do que vale a pena conhecer para viver bem. Gadamer não se opõe à ciência ou seu método, mas, mesmo reconhecendo seu benefício indiscutível para a humanidade, se opõe ao fascínio incondicional que ameaça a liberdade humana.

A escolha da *hermenêutica* para orientação da pesquisa também se deve em grande parte ao fato desse método, segundo Gadamer, baseado na compreensão, ter sua relevância para a teoria da ciência na medida em que descobre condicionamentos de verdade que não pertencem apenas à lógica da investigação.

A hermenêutica como um ato de compreensão - um modo fundamental de ser humano - torna-se central para a hermenêutica filosófica, pois determina possibilidades existenciais relacionadas ao que pode ser aplicado. Aproveitando-se de um exemplo de Grondin, a arte prática da interpretação, que aplica as regras hermenêuticas à Sagrada Escritura, diz respeito à arte teológica da interpretação. A regra subsistente será, naturalmente, justiça ou reverência a Deus. É o caso de outros campos teóricos de aplicação hermenêutica, como o jurídico, literário, científico, linguístico, etc., citados como exemplos. A hermenêutica de Gadamer extrai dessa observação o postulado de que um significado compreendido deve sempre ser um significado aplicado. Compreender, então, significa o mesmo que aplicar um significado a uma situação e seu questionamento. Na filosofia prática de Gadamer, esta aplicação situa-se no âmbito da discussão a respeito do domínio da ciência e tecnologia percebido nos tempos atuais.

A palavra hermenêutica, na sua origem grega, deriva do verbo interpretar. Sua aplicação, como arte ou técnica de interpretar, nos termos modernos, foi relacionada aos estudos para a compreensão das Escrituras, do mesmo modo que está presente na área jurídica estabelecendo técnicas para a interpretação e compreensão das normas legais. A hermenêutica, no significado que Gadamer e Heidegger lhe

atribuíram, corresponde a uma apropriação do termo já conhecido e de uso corrente, porém, não como a arte de interpretar textos, mas como o modo existencial humano constantemente interpretativo e compreensivo. A distinção e importância de Gadamer reside precisamente no desenvolvimento do que ele denominou de *hermenêutica filosófica*.

A hermenêutica filosófica de Gadamer se destaca da hermenêutica tradicional por reivindicar uma condição de filosofia prática e, como filosofia, por defender uma universalidade alcançada mediante o exercício da compreensão. Neste sentido, a hermenêutica filosófica encontra em Aristóteles um modelo de filosofia prática, em cujo núcleo se encontra uma racionalidade atuante nas deliberações das ações humanas que não é um saber fazer ou produzir algo, tampouco um conhecimento puramente teórico, mas um saber prático relacionado ao modo existencial do homem.

Embora o interesse de Gadamer pela hermenêutica se deva a Heidegger, o primeiro a se referir à hermenêutica como um modo existencial do homem perante a própria *facticidade*, a continuidade do trabalho em Gadamer, no entanto, seguiu caminho próprio. Por um lado, pela importância e centralidade dispensada ao "diálogo" resultado de seus estudos sobre Platão e, por outro, pelo desenvolvimento da assim chamada "filosofia prática", envolvendo questões relativas ao campo social e ético.

A partir da compreensão de Gadamer sobre a relação entre teoria e prática nos tempos modernos marcada pelo domínio da tecnologia no social, abriu-se para esta pesquisa a possibilidade de refletir sobre a formação superior no âmbito específico da qualificação para um tipo de conhecimento aplicado, isto é, o saber fazer. Dessa forma, a pesquisa buscou responder à questão relativa às consequências da formação orientada exclusivamente para a qualificação técnico-profissional.

O objetivo geral da pesquisa, baseado na questão proposta, foi delinear um percurso reflexivo em torno desta questão, com a expectativa de compreender, neste contexto específico, o papel da instituição de ensino superior na qualificação técnica e formação de pessoas.

A partir desse propósito geral definiram-se os objetivos específicos que consistiram em analisar a obra de Gadamer observando o enquadramento relacionado ao tema investigado; pesquisar autores e intelectuais da área de

educação que discutem os efeitos de uma formação orientada para qualificação técnica; pesquisar na filosofia antiga os fundamentos dos saberes práticos, isto é, o saber fazer e o saber agir.

Quanto à delimitação do tema, estabeleceu-se um recorte para pesquisa no âmbito das questões que formam a filosofia prática de Gadamer, difundida essencialmente pela obra "A razão na época da ciência"<sup>1</sup>. Não se trata de analisar detalhadamente a relação entre a hermenêutica e educação, mas olhar sobre o cenário de domínio dos critérios economicistas impostos às instituições de ensino superior.

Com relação ao método, a pesquisa pode ser caracterizada como exploratória que, conforme Gil (2002), têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema apresentado, com vistas a torná-lo mais explícito. Quanto aos procedimentos para alcançar os objetivos traçados, trata-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida com base na obra H-G Gadamer bem como em livros e periódicos relacionados ao tema pesquisado.

A pesquisa bibliográfica teve como fonte essencial as seguintes obras:

"Hermenêutica e Filosofia Prática: em Hermenêutica em Retrospectiva" (GADAMER, 2009a) - é uma coleção de cinco artigos que datam de 1985 a 1993, que reúne o pensamento de Gadamer no âmbito de uma filosofia prática, tematizada nas crises sociais contemporâneas. O espírito analítico da atualidade e o sentido crítico de Gadamer são expressos nestas conferências e ensaios que tematizam como a vida e a sociedade podem ser permeadas por abordagens, determinadas pelo pensamento científico e técnico.

"Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica" (GADAMER, 2015) - obra magna de Gadamer que conceitua a "hermenêutica filosófica", como ficou conhecida. Gadamer apresentou os originais de "Verdade e Método" para edição sob o título "Fundamentos de uma hermenêutica filosófica", considerado muito longo e demasiado técnico por seu editor Mohr Siebeck. Ele sugeriu primeiro "Compreender e acontecer", mas havendo já uma obra com título semelhante do mesmo editor, decidiram por "Verdade e Método", permanecendo a denominação original como subtítulo. A obra foi publicada em 1960 na Alemanha

---

<sup>1</sup> (GADAMER, 1983). Originalmente publicado em 1976.

após a aposentadoria de Gadamer, aos 60 anos. Reimpressões posteriores durante sua longa vida - Gadamer viveu até os 102 anos de idade - foram submetidas a poucas revisões, geralmente textuais; ele preferiu continuar e aprofundar o trabalho original através de edições complementares para fins de autocrítica e retrospectiva. Um segundo volume sob o título "Verdade e Método II: complemento e índice", (GADAMER, 2011) de 1986, reúne uma série de ensaios visando uma autocrítica e esclarecimentos decorrentes das interpretações e incompreensões da obra original. A edição completa de suas obras contém 10 volumes, editada por Mohr Siebrek em 1995;

Protágoras de Platão (PLATÃO, 2017) - um diálogo que aborda a origem da ética ocidental, a partir da discussão sobre o papel da sabedoria nas ações humanas. A questão surge através de uma controvérsia entre Sócrates e Protágoras sobre a possibilidade de ensinar a virtude aos jovens. O diálogo se desenvolve tendo como pano de fundo o modelo de educação apropriado para formar os jovens, tornando-os cidadãos virtuosos. A reivindicação dos sofistas, entre eles Protágoras, é educar para a cidadania, como participação ativa na ordem pública, ensinando ao discípulo a arte da oratória e da argumentação. O fato de a *areté* não ser ensinável no mesmo sentido em que se ensina a *téchne* representa o problema central da educação na Grécia antiga discutido por Sócrates e os sofistas.

"Ética a Nicômaco" (ARISTÓTELES, 1991, 2017) - uma das mais importantes obras de Aristóteles sobre ética. No livro VI desse texto, Aristóteles conceitua princípios que orientam as ações humanas e uma racionalidade que atua na deliberação das ações humanas. A sabedoria prática, ou seja, uma racionalidade preside as ações e determinam o modo de ser humano.

O texto desta dissertação, em sua parte principal de exposição do assunto, está organizado em três capítulos na seguinte sequência, no capítulo intitulado "A arte técnica e o saber ético na filosofia grega antiga", se estabelece os fundamentos teórico-filosóficos da pesquisa, examinando os temas relacionados às virtudes morais e saberes, discutidos como um problema pedagógico no período de Platão e dos sofistas. As questões então debatidas permitiram que Aristóteles, posteriormente definisse a virtude moral como disposição permanente do caráter, resultante do hábito e inseparavelmente ligada ao *êthos*.

Na sequência, o capítulo “As hermenêuticas e a filosofia prática de Gadamer” discorre sobre a historicidade da hermenêutica e as características essenciais que a definem, ou seja, o círculo hermenêutico; a fusão de horizontes; o prévio e *preconceitos*. Nesta parte também se examina os fundamentos da Filosofia Prática de Gadamer.

O capítulo “Qualificação técnica para o domínio da ciência e tecnologia” desenvolve o tema principal de nossa investigação, discorrendo os argumentos de Gadamer sobre o domínio exercido pelas ciências exatas modernas sobre os saberes humanistas-sociais, em consonância aos argumentos dos intelectuais da área de educação sobre uma formação orientada para a qualificação profissional, extraída de artigos acadêmicos.

Na parte final da dissertação, nos elementos pós-textuais, foi incluído um glossário de termos gregos relacionados ao tema. Objetiva-se com isso preservar, tanto quanto possível, o significado original que os termos representavam para os antigos gregos, algo que as palavras equivalentes em língua portuguesa nem sempre alcançam. O glossário foi elaborado principalmente a partir do dicionário de termos filosóficos gregos de Peters (1977), e do glossário de Wolf (2010) em seu trabalho sobre *Ética Aristotélica*.

## 2 A ARTE TÉCNICA E O SABER ÉTICO NA FILOSOFIA GREGA ANTIGA

Expressa Sócrates sua admiração de ver que se alguém quisesse ensinar outro a ser sapateiro, carpinteiro, ferreiro ou cavaleiro, não teria qualquer dificuldade em saber para onde o mandar a fim de atingir tal propósito - alguns dizem até que se alguém quisesse tornar justo um cavalo ou um boi teria muito quem os ensinasse. Agora, se alguém quisesse aprender, ele próprio, a ser justo ou ensiná-lo a um filho ou a um criado, não saberia onde ir para o conseguir.

(Xenofonte)

### 2.1 O saber e as virtudes morais nos diálogos socráticos de Platão

O desenvolvimento de Atenas como um importante centro urbano entre os séculos V e IV a.C. e o estabelecimento do regime democrático de Péricles levaram a mudanças políticas e sociais decorrentes dos regulamentos estabelecidos para organizar a vida na cidade. A partir do período de Sólon (638 a.C.–558 a.C.), estadista, legislador e poeta grego, os intelectuais e cidadãos gregos passaram a debater e elaborar as leis que deveriam reger suas vidas diárias. Platão (427 a.C.–347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.) dedicaram grande parte de seus estudos para pensar os problemas éticos que predominavam na época.

A questão de compreender se é possível (ou não) ensinar virtudes morais foi o tema principal no círculo de debates sobre educação nas *pólis* gregas, especialmente em Atenas. A questão se a virtude pode ser ensinada ou adquirida pela prática ou se as pessoas a recebem por natureza ou por qualquer outra via, estava no centro da discórdia entre Sócrates, o principal protagonista dos diálogos de Platão e os sofistas, uma classe de sábios e pedagogos que ofereciam o ensino da arte política, com a promessa de tornar seus discípulos hábeis no manejo da técnica de fazer bons discursos.

No cenário de novas exigências de formação, com a mudança no sistema de governo, o pedagogo sofista vinha a Atenas para oferecer seus serviços,



persuadindo os jovens a abandonar o convívio com os seus e acompanhá-lo, mediante pagamento, para aprender a arte política.

O termo grego *sophistes* (sofista), destaca Lopes (2017), tem a mesma raiz que *sophia* (sabedoria) e, geralmente, se refere a homens considerados sábios, envolvendo o domínio de uma determinada área do conhecimento que os distinguisse dos homens comuns. Usado, inicialmente, para definir uma pessoa com conhecimento hábil em determinada especialidade, com o tempo passou a designar a sabedoria nos assuntos humanos. Neste sentido, Sócrates é considerado um sofista, um sábio como outros intelectuais da época. Em seus diálogos, Platão se empenha para reverter essa ideia, mostrando Sócrates como um filósofo, distinto da figura dos sofistas. Essa percepção na época, não era por causa da confusão entre as figuras, mas por falta de conceitos adequados para distinguir filósofos de sofistas.

Em seu diálogo "O sofista", Platão (2011) caracteriza o sofista como um "caçador" (Sph. 222a - 223b) que perseguia jovens ricos da alta sociedade com o interesse de receber dinheiro em troca do pretense conhecimento da arte política. O sofista também se mostra como um "comerciante" nas ciências (Sph. 223b-224d), que, de cidade em cidade vende saberes - um produto que ele mesmo não produziu. Em outra definição, o sofista é comparado a um "erístico mercenário" (Sph. 225a-226a) por causa da contestação conduzida com a arte: um mercenário que recebe dinheiro para ensinar a combater argumentos, através de perguntas e respostas organizadas com o único propósito de convencer, sem se importar com a verdade. Finalmente, uma última característica o define como um "refutador" (Sph. 226a - 231c) que, com seus argumentos, desenvolve um método autêntico e verdadeiramente nobre, pois, na medida em que contesta tudo, o sofista purifica as almas das opiniões nocivas às ciências. A purificação consiste na arte de separar, no sentido específico de dissociar e reter o melhor, rejeitando o pior.

A pedagogia sofista concentrava-se no projeto de oferecer aos jovens influentes e abastados de Atenas uma educação que os habilitasse para atuar na administração pública. Tratava-se, na verdade, de uma educação complementar ao ensino elementar, oferecida àqueles que dispunham de recursos financeiros para pagar. O foco de seus ensinamentos era prático, visando familiarizar os jovens com a arte da argumentação e da oratória, tornando-os proficientes em ações e discursos. Conforme assinala Jaeger (2013), foi por meio dos Sofistas que a palavra *paideia*, na

época usualmente referida à "criação de meninos", ampliou sua importância e significado no sentido de uma formação conscientemente dirigida.

O sucesso dos sofistas, para Jaeger (2013), consistia, em primeiro lugar, em sua capacidade discursiva de persuadir os jovens a se tornarem seus discípulos. Formar para a vida política na *pólis* significa ser capaz de elaborar as leis do estado, adquirir a prática da vida pública e saber lidar com os assuntos humanos. Essas qualidades são difíceis de ensinar, mas a técnica de ensino dos sofistas procurou desenvolver a habilidade de elaborar e proferir discursos convincentes e oportunos. Neste contexto, explica-se o surgimento de uma classe de sofistas que vendia a ideia de uma educação de "virtudes" como atualização do conceito de *areté*, ou seja, de um novo ideal de educação. Jaeger (2013, p. 336) assim descreve o surgimento de novas necessidade no sistema de educação da época:

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de Homem e cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal.

Os sofistas, na visão de Jaeger (2013, p. 348) “foram considerados os fundadores da ciência da educação.” Ao ensinar a virtude política, eles atribuíam à sua profissão uma denominação relacionada à arte de ensinar virtudes políticas, embora eles as distinguissem das técnicas profissionais específicas, ao lhes atribuir um sentido de totalidade e de universalidade na formação.

O pensamento grego primitivo, ainda segundo Jaeger (2013), refere-se à *areté* como força e habilidade dos guerreiros, juntamente com qualidades morais e espirituais para o propósito de luta e triunfo: não significa apenas a derrota do inimigo, objetivo precípua do treinamento e a razão pela qual o guerreiro foi preparado, mas há também um senso de dever característico da nobreza. A luta e a vitória são, no código cavaleiresco, o teste da virtude humana. O ideal de educação para a classe aristocrática, que detinha o governo político em períodos mais antigos na Grécia, tinha por fundamento o conceito de *areté*, como um atributo próprio da nobreza.

Devido à forma como o Estado começou a funcionar no sistema democrático, tornou-se necessário o ensino da arte política, para tornar a virtude acessível as pessoas que não pertenciam à aristocracia. O aspecto intelectual do homem passou a ocupar um lugar central para a participação no governo, exigindo uma "nova *areté*".

Foi necessário romper com as velhas concepções políticas inerentes ao sistema aristocrático de governo. A grande inovação da época, defendida e difundida por Péricles, foi a meritocracia. Nesse sistema, as qualificações desejadas para a vida pública não derivam do nascimento e do sangue nobre, mas das habilidades e talentos pessoais dos cidadãos.

A identificação original e tradicional do significado da *areté* ligado à destreza guerreira adquiriu, pela modulação dos tempos, novas características e capacidades relacionadas ao conhecimento, preservando, no entanto, as valorações de virtudes concedidas ao homem nos primeiros tempos. A organização do cidadão na cidade-Estado manteve essa tradição da *areté*, mas os objetivos da educação ganharam novas perspectivas e exigências relacionadas às virtudes políticas. Estas transformações permitiram a evolução do significado hereditário da palavra *areté* para o sentido de qualidades morais alcançadas pela educação.

O ensino da virtude, na perspectiva da pedagogia dos sofistas, no entanto, se assemelha mais ao ensino das artes técnicas (*téchne*) por ser ensinável e objetivamente dirigido por um método: transformar um discurso fraco num discurso forte. A palavra *téchne* é geralmente usada para expressar um conjunto de conhecimentos profissionais, dominados por especialistas. Portanto, denomina uma forma de saber. Este tipo de conhecimento, que pode ser aprendido e ensinado, está orientado para produzir um objeto ou tem um fim específico, mas não significa a fabricação em si, ou o trabalho. Trata-se de uma competência no âmbito prático para produzir coisas ou para gerar algum resultado, que implica conhecer os meios das quais se faz uso. *Téchne* refere-se ao conhecimento de como fazer algo. Para Aristóteles (EN, 1140a), ela é definida como uma disposição dirigida à produção, distintamente da ação moral. Peters (1977, p. 194), assinala em seu dicionário de termos gregos que: “O termo próprio que Aristóteles usou para a ciência produtiva ou aplicada é *téchne*.”

### 2.1.1 A educação “Sofista” em Platão

Platão escreveu seus textos na forma de diálogos, cada um constituindo uma unidade literária e uma narrativa ficcional da qual eles decorrem: há um contexto dramático nos diálogos e os personagens participantes do diálogo são aqueles que

defendem ou refutam as teses a partir de diferentes pontos de vista. O personagem central é Sócrates, presente em quase todos os diálogos platônicos. Platão, o autor, nunca aparece entre os personagens, nem para defender ou criticar, em seu próprio nome, os assuntos postos em debate. Santos (2012) pondera que é difícil e arriscado atribuir indiretamente a Platão a autoria de todas as ideias contidas nos diálogos, mesmo quando se trata do personagem Sócrates, que alguns consideram seu porta-voz.

A escrita dialética de Platão como desenvolvimento de ideias apresenta um entendimento que pode se contrapor em outros tipos de diálogos. A estratégia da dialética é sempre deixar possibilidades abertas no contexto de cada diálogo. Para Paviani (2012), o método platônico de buscar uma definição vai além de fechar um conceito. O uso da sua dialética consiste mais na construção de um percurso do que na solução final. Sobre a questão de deixar um trabalho aberto à interpretação de quem lê, argumenta Platão (2016, Phdr., 275d-e, grifo nosso), nas palavras de Sócrates:

Pois há algo de terrível na escrita, Fedro, e que se assemelha realmente à pintura. Pois os produtos desta estão postos como seres vivos, mas ao interrogá-los sobre algo, mantêm-se em silêncio solene. E o mesmo se dá com os discursos: parecerá a ti que falam pensando por si mesmos, mas ao interrogá-los querendo aprender sobre o que quer que tenha dito, indicam sempre uma única e mesma coisa. E uma vez escritos, todo discurso roda por toda a parte do mesmo modo – entre os que compreendem bem como entre aqueles aos quais não convém -, e não sabem com quem devem ou não falar. E quando sofre ofensas e insultos injustamente [o discurso] sempre precisa da ajuda de seu pai: pois ele próprio não é capaz de se defender e nem de ajudar a si mesmo.

Para Peters (1977) o que era uma espécie de polêmica verbal - erística - foi transformado por Platão num método filosófico superior, mediante a técnica da pergunta e resposta em busca de definições éticas - uma técnica que Platão explicitamente descreve como dialética.

Os diálogos de refutação, muitas vezes, assumem a forma de repetidas tentativas de entender o conceito geral a partir de um termo usado para expressar um valor moral como, por exemplo, coragem ou justiça. A formulação de perguntas como “que é a coragem?” parece indicar a intenção de buscar a definição desse conceito.

A palavra *elenchos* referenciada atualmente ao termo refutação é geralmente um meio argumentativo usado nos primeiros diálogos de Platão a fim de testar ou colocar à prova de verdade o que foi levantado a partir de uma questão inicial proposta no diálogo. Embora definido como refutação, o debate não se restringe a este objetivo, mas envolve um exame crítico mais amplo, explorando o lado ainda desconhecido da investigação. Submeter o interlocutor ao *elenchos* com perguntas como "o que é x?", faz com que ele se depare com a própria ignorância levando-o a rever sua opinião. Para Santos (2012), *elenchos* refere-se à metodologia de investigação padronizada e aplicada por Sócrates nos diálogos platônicos.

O cidadão ateniense, com a pretensão de exercer uma função política, expressava sua própria concepção de virtude por um enunciado que a definisse, de acordo com o seu entendimento. Na explicação de Santos (2012 p. 38, grifo do autor), "A incapacidade de o fazer – denunciada pela 'refutação' (*elenchos*) e confirmada pela 'aporia' – constituirá prova indireta da sua inadequação para desempenhar esse cargo ou função". A "*aporia*" representa um impasse, uma contradição, uma dificuldade e, conseqüentemente, um despreparo para a pretendida função política.

No Protágoras, um diálogo do primeiro período de composição dos escritos de Platão (2017), Sócrates, no início do drama, é procurado em sua casa logo ao amanhecer por Hipócrates, um jovem de uma família rica em Atenas. O jovem solicita que Sócrates o recomende como discípulo a Protágoras, o estrangeiro de Abdera que chegara recentemente à cidade. O conteúdo dramático do diálogo desenrola-se a partir desse pedido impetuoso do jovem, devido à influência e à reputação que Protágoras exercia sobre ele. Sócrates assume a defesa de Hipócrates num duelo discursivo, buscando esclarecer, pelo *elenchos*, se Protágoras realmente tem um conhecimento verdadeiro do que promete ensinar, isto é, se como um mestre, ele seria capaz, quando submetido ao seu questionamento, de defender com argumentos consistentes o conhecimento que professa e promete ensinar aos seus discípulos, ou seja, se conhece, de fato, o que vende: a virtude. A disputa ocorre perante uma plateia de visitantes, ilustres celebridades e seus discípulos, reunidos na casa de Calais. O diálogo, confronta o eminente filósofo Sócrates como filósofo e o renomado sofista Protágoras num debate sobre a moral antiga colocando em questão o tema da virtude e sua ensinabilidade.

O diálogo flui guiado por estes dois personagens, delineando os diversos caminhos para a compreensão das relações entre virtudes morais e saberes, discutidos como um problema no campo pedagógico, no período de Platão e dos sofistas. Jaeger (2013, p. 624 e 625) descreve a obra da seguinte forma:

Nesse drama do espírito que é o *Protágoras* platônico, o duelo de Sócrates contra a *paideia* dos sofistas surge como autêntica batalha decisiva daquele tempo, como luta de dois mundos antagônicos pela hegemonia da educação. Todavia, apesar do tom elevado da linguagem e da política dignidade com que estão pintados os sofistas e o séquito de seus discípulos e admiradores, sublinhando assim a importância do momento, o diálogo está envolvido num esplendor de alegria juvenil, de engenho e finura espiritual, que não encontramos em nenhuma outra obra platônica.

No entendimento de Lopes (2017), no *Protágoras*, Platão procura delinear a fronteira entre filosofia e sofística revelada pela composição das características dos personagens e pelo confronto do diálogo entre dois atores-chave. A interlocução por meio do drama indica referências importantes ao que se sabia na época sobre os sofistas: o modo de relacionamento com seus discípulos, a metodologia de ensino adotada, a importância dada ao discurso, ao conteúdo proposto e às virtudes que prometiam ensinar. Essas questões podiam esclarecer o que filósofos e sofistas diziam, como agiam e pensavam sobre questões morais. No entanto, o diálogo não apresenta um resultado definitivo e plenamente satisfatório, porque temas de diferentes níveis, especialmente aqueles referentes à possibilidade de ensinar as virtudes morais, são colocadas por Platão como algo problemático.

No início do debate, Sócrates mostra a Hipócrates que ele está determinado a conviver com Protágoras, que ele próprio admitia não conhecer e com quem nunca havia falado. Sócrates, testando o impulso de Hipócrates através de perguntas consecutivas, o leva a admitir que está prestes a entregar sua alma a outra pessoa, um sofista, sem saber se isso vem a ser algo bom ou ruim. Assim como alguns alimentos são prejudiciais ao corpo, os ensinamentos podem ser prejudiciais à alma, pois, uma vez fixados ali, eles serão levados para a vida toda. Alerta-se, por meio deste diálogo de Sócrates com o jovem Hipócrates, no contexto das relações entre as virtudes morais e os saberes, o risco de uma formação que não examina se o conhecimento adquirido resulta em um bem e contribui para uma vida melhor.

Protágoras é descrito por Platão (Prt., 317 et seq.) como um mestre de virtudes; diz-se sofista e educador de homens, estabelecendo assim uma relação

entre a sofística e a educação; admite cobrar por seu serviço (Cf. *Prt.*, 328b); propõe ensinar arte política e promete tornar os homens bons cidadãos. Ele afirma que seu discípulo aprende aquilo que deseja aprender, ou seja, “tomar boas decisões tanto a respeito dos afazeres domésticos, a fim de que se administre a própria casa da melhor maneira possível, quanto a respeito dos afazeres da cidade, para que esteja apto ao máximo a agir e discursar” (*Prt.*, 318e - 319a). Essa particularidade distingue a educação dos sofistas, porque seus discípulos intencionavam praticar como profissão o ensino que recebiam, mas não necessariamente se tornavam sofistas, por sua vez. A partir desse modelo original, a pedagogia surge como uma profissão, como é conhecida no presente. Nas artes profissionais, a transmissão e a receptividade do conhecimento eram asseguradas pelos mestres do ofício. No entanto, a educação sofista que Platão descreve nas palavras de Protágoras visa aos seus discípulos e seguidores adquirir uma formação exclusivamente de interesse pessoal e profissional, especialmente na atividade política, sem compromisso com o bem social.

Sócrates, por sua vez, nega ser mestre para ensinar virtude, pois não considera que isso possa ser efetivamente ensinado (*Prt.*, 319a). Ele é cidadão de Atenas, não um mercador estrangeiro itinerante; ele não exige remuneração de seus discípulos. Acusado de corromper a juventude, ele declarou nunca haver persuadido ninguém, mas nunca se opôs quando uma pessoa, jovem ou idosa, estava disposta a ouvi-lo ou a ver suas ações. Ele argumenta não ser o caso de falar apenas com aqueles que pagam (*Prt.*, 33b et seq.). Lopes (2017) ressalta que em comum com Protágoras, ambos são educadores, e os admiradores de Sócrates, jovens de famílias ricas, são o mesmo público-alvo dos sofistas.

Platão, por meio da caracterização dos personagens em suas ações e declarações, define o sentido e as diferenças entre os dois modelos de educação - a sofística, na figura de Protágoras, orientada para propósitos competitivos e práticos, de verossimilhança no saber; em oposição, a educação socrática, voltada para a formação do homem, preocupado com os resultados morais gerados pelo ensino. Jaeger (2013, p. 627, grifo do autor) assim distingue os dois educadores:

vemos distinguirem-se aqui, aos nossos olhos, dois tipos de educador: o sofista, que instila no espírito humano, ao sabor da intuição, toda sorte de conhecimento, representando por isso o tipo de educação *standard* de todos os tempos, até dos atuais, e Sócrates, médico das almas, para quem o saber é o *alimento do espírito* e que se preocupa sobretudo com saber o que lhe será proveitoso ou prejudicial.

Xenofonte (1991, 2009), historiador e ensaísta grego, relata em “Memoráveis” que Sócrates percorria as ruas e lugares públicos de Atenas discutindo e perguntando a quem encontrava “o que é o bem?”, “O que é justiça?”, irritando-os quando insistia em questionar se eles realmente sabiam do que falavam ou alegavam acreditar. A universalidade de propósito e o método de ensino de Sócrates, é descrito por Platão (2017a, Ap. 33b) na Apologia, ao narrar a passagem de sua autodefesa da acusação de corromper a juventude:

Na realidade, eu nunca fui mestre de ninguém. Mas, sempre que uma pessoa, nova ou velha, mostrou desejo de me ouvir ou de me ver realizar as minhas ações, nunca me opus a isso. E não é o caso de conversar apenas com aqueles que pagam, recusando-me a conversar com os que não pagam. Pelo contrário, estou sempre pronto a ser interrogado por ricos e pobres, indiferentemente, ou então a fazer-lhes perguntas, se preferem ouvir ou responder.

A pedagogia de Sócrates consistia, na definição de Jaeger (2013), no antigo modelo de tratamento privado com jovens em um círculo de amizade (*philia*), manifestadamente, alheio aos interesses do profissionalismo. Os sofistas também seguiam esse modelo pedagógico, mas divergiam do exemplo socrático ao oferecer aos jovens abastados, após terem passado pela educação elementar, uma cultura superior que os preparava para uma atividade política conveniente à classe social a que pertenciam.

### 2.1.2 A virtude moral e sua ensinabilidade, em Platão

Platão (Prt., 324d e 325), por meio do discurso de Protágoras argumenta que há apenas uma coisa que todos os cidadãos deveriam compartilhar para que a cidade possa sobreviver. E esta não é a arte do carpinteiro, do ferreiro ou ceramista, mas algo que ele chama, pretensamente, de virtude política. Essa é a essência e a finalidade da educação sofística. A partir desta afirmação a respeito da virtude, essência e a finalidade da educação sofística, Sócrates inicia o debate com Protágoras no sentido de testar o que ele quer dizer com virtude. No contexto



dramático, transparece o método de Platão para combater Protágoras, lançando dúvidas sobre o conhecimento dos sofistas a respeito de virtude, pois para ensinar algo, é preciso conhecê-lo bem. Toda a lógica da argumentação de Sócrates se baseia na percepção de que um sofista não sabe o que é a virtude – é o ‘não saber socrático’ como método investigativo.

Conforme ressalta Lopes (2017), as virtudes em questão no diálogo *Protágoras* são: *sabedoria, temperança/sensatez, coragem, justiça e piedade*. Segundo ele, ainda relacionada à virtude, está a expressão “arte política” (*politiken téchne*), como na passagem (Prt., 319a): “Será – perguntei eu – que compreendo suas palavras, Protágoras? Creio que você se refere à arte política e promete tornar os homens bons cidadãos”, posteriormente, identificada por Sócrates com virtude ou excelência moral, na passagem (PLATÃO, 2017, Prt., 319e): “Pois bem, não é só no âmbito do interesse comum da cidade que isso acontece; também no âmbito particular, os mais sábios e melhores dentre nossos concidadãos não são capazes de transmitir a virtude que possuem.” A partir desse ponto, toda a discussão se desenvolverá em torno da questão da ensinabilidade da virtude, e não propriamente da arte política. Ser um bom cidadão (habilidade social) equivale à virtude moral.

Protágoras, em seu discurso, alega oferecer um ensino prático de boa deliberação (*eubolia*) sobre os afazeres, definido nas esferas pública e privada. Jaeger (2013, p. 349) esclarece que: “Quando ensina a *areté* política, o sofista chama de *téchne* política a sua profissão.” Nesta perspectiva, a pedagogia sofística apresenta as mesmas características de ensinabilidade das demais especialidades, como na transmissão da *téchne*. Enquanto as artes profissionais têm sua transmissão e receptividade garantidas pelos mestres que dominam a especialidade, também os sofistas, com sua pedagogia, propõe-se ensinar a virtude como especialistas e por meio de uma metodologia, assim definida (PLATÃO, Prt., 318a): “se você conviver comigo, voltará para casa, no mesmo dia que passar em minha companhia, melhor do que era antes, e assim sucederá no dia seguinte. E a cada dia, continuará a progredir e a melhorar.”

Para Sócrates, o ensinamento de *téchne* e *areté* implica em um paradoxo que ele tenta refutar na contestação aos sofistas. Para tornar-se especialista em uma área específica do conhecimento, um aprendiz primeiro aprende esse ofício e não convém aconselhar sobre esse ofício se não for artífice dessa matéria. No entanto,

Sócrates não considera que a virtude possa ser ensinada ou promovida pelos homens, e a razão disso, na explicação de Platão (Prt., 319b et seq.), é que sucede quando a cidade deseja realizar uma obra arquitetônica, ela chama o arquiteto para a construção de edifícios, quando se trata de navios, recorre aos engenheiros navais e o mesmo se aplica a todas as outras artes consideradas passíveis de serem ensinadas e aprendidas. No entanto, quando for necessário deliberar sobre assuntos públicos da cidade, diferentemente, todos se levantam e aconselham em igualdade – tanto o carpinteiro quanto o ferreiro, o negociante, o rico e o pobre -, embora eles não tenham aprendido este assunto de qualquer fonte e não tenham sido instruídos por nenhum mestre. Isso mostra que os cidadãos não consideram que isso possa ser ensinado. Além disso, na esfera particular, os cidadãos mais sábios e melhores não são capazes de transmitir a virtude que possuem. Existem inúmeros outros bons homens que nunca fizeram alguém melhor, seja ele um parente ou não.

Essas observações servem como base para Platão, através de Sócrates no debate com os sofistas, desenvolver a tese sobre as relações de virtude e conhecimento, questionando se a virtude é suscetível de ser ensinada. Este pode ser considerado o ponto focal do diálogo de *Protágoras*, a respeito das questões da moral antiga.

Em oposição à tese de que a virtude, como atributo natural no homem, não precisa ser ensinada, Platão (Prt., 325c et seq.), por meio do discurso de Protágoras, argumenta que qualquer preocupação com a educação seria em vão, pois as virtudes não poderiam ser aprendidas e transmitidas aos homens. Se as virtudes não podem ser ensinadas, nada pode ser feito para corrigir as más ações do homem, no sentido de educar para as virtudes, evitando que no futuro o erro seja repetido. Essa tese não apenas eliminaria a função da educação, mas tornaria inútil o exercício da própria filosofia socrática, que procurava justamente revelar aos indivíduos seu modo de vida, suas escolhas, tanto privadas quanto públicas. Não haveria razão para a preocupação de Sócrates sobre os riscos para a alma do jovem Hipócrates em tentar se tornar um discípulo de Protágoras sem mesmo saber o que ele ensinava, pois, a aquisição da virtude não dependeria das escolhas humanas, mas de qualquer outra causa que as transcende: natureza, determinação divina ou mesmo acaso. Do mesmo modo, não haveria razão para punição: Pune-se em vista da dissuasão, não em razão do ato injusto já consumado, mas visando o futuro, para que ninguém torne

a cometer injustiça, seja a pessoa punida ou quem a viu ser punida. Com este argumento, Protágoras defende que a virtude possa ser aprendida.

Platão (Prt., 319a - b), através de Sócrates, expressa dúvidas se a virtude pode ser ensinada. Ele demonstra investigar a virtude como se ela fosse um tipo de conhecimento especializado capaz de tornar os homens bons cidadãos. Para Woodruff (2014), se assim for, esse conhecimento poderia ser ensinado e aprendido. A virtude como um meio para a felicidade pode ser uma espécie de conhecimento prático, e a analogia estaria correta. Entretanto, se ele considera a virtude constitutiva da felicidade, ao menos parcialmente, a analogia parece enganosa, já que os conteúdos do conhecimento especializado geralmente são considerados como meramente instrumentais para seus objetivos.

Protágoras refere-se às virtudes, por analogia, como o nariz, a boca, os olhos, órgãos que juntos formam o rosto, mas cada um com a sua parte própria, visto que há inúmeros homens corajosos que são injustos, e homens justos, que por sua vez, não são sábios (Prt., 338e). A unidade das virtudes, pensada por suas ações dela decorrentes, carrega as contradições observadas no decurso do debate. Devereux, (2011) propõe a tese de que, Sócrates percebe a virtude per se, distintamente, das ações ou comportamentos associados a ela. A virtude está na 'alma', por exemplo, a virtude da justiça corresponde a um estado interno da alma que se expressa ou se exercita nas ações justas. Logo se percebe que a unidade das virtudes, para Sócrates, se localiza no interior e não nas ações exteriores manifestas pelo homem.

Platão não conclui a questão proposta no *Protágoras*, mas deixa em aberto as principais linhas de argumentação, por um lado, comparando as virtudes a um tipo de conhecimento e, portanto, sendo possível aprendê-las e transmiti-las, e por outro, ao argumento que sustenta que as virtudes estão presentes em todos os homens como um dom natural.

### 2.1.3 A saber técnico e a sabedoria política no mito de Prometeu e Epimeteu, de Platão

O mito e também as sabedorias da vida expressas por lendas, fábulas, parábolas, máximas e provérbios, constituem as primeiras formas de saber em que o *êthos* se exprime. A relação essencial entre o mito e o *êthos* está na função didática

sobre a realidade enquanto assinala o lugar do homem e os limites da ação humana no ordenamento do mundo. O mito consegue, com clareza e prazer literário sempre renovados, descrever e prescrever o que é propriamente ético na narrativa ordenadora do tema mítico. No entendimento de Szlezák (2005), o mito incide em uma relação de oposição aos *logos*, mas, paradoxalmente, de equivalência no propósito de expressar ideias. Platão (2017, Prt., 320c), através de Protágoras ao iniciar seu discurso de modo mais claro de como a virtude pode ser ensinada, questiona a plateia que o assiste:

Devo, contudo, assim como um homem mais velho perante os mais novos, fazer-lhes tal exibição contando um mito, ou empreendendo uma exposição por meio de argumentos? A maioria das pessoas que estavam ali sentadas sugeriu-lhe que fizesse a exposição da maneira que lhe aprouvesse. – Pois bem - disse ele -, parece-me mais agradável que eu lhes conte um mito.

Platão deixa sua versão de Prometeu e Epimeteu inserida em um contexto de discussão sobre a relação entre virtudes morais e artes técnicas no âmbito das atividades humanas necessárias para preservar sua espécie. As artes técnicas, segundo o mito, são as dádivas com as quais Prometeu dotou o homem em sua criação, como armas para se defender e sobreviver, mas desprovido das artes políticas. Ao se reunirem em cidades os homens se destruíam em guerras, uns aos outros, e o plano divino para a humanidade corria o risco de não sobreviver. As virtudes posteriormente trazidas por Hermes permitiram que o homem se socializasse e ele pode, assim, definir as convenções para a cidadania. Enquanto o dom de Prometeu, conhecimento técnico, pertence apenas a especialistas, Zeus incutiu em todos os homens o senso de justiça e leis, pois sem ele o Estado não subsistiria.

Lopes (2017) ressalta que a expressão “arte política” (*politiken téchnen*) se converte em “virtude política” (*politikes aretés*) no epílogo do mito narrado por Platão (2017, Prt., 323a, grifo nosso):

No entanto, quando se voltam para um conselho relativo à **virtude política**, ocasião na qual se deve proceder absolutamente com justiça e sensatez, é razoável que eles admitam todo e qualquer homem, pois convém a todos compartilhar da virtude; caso contrário, não existiram cidades.

O mito de Prometeu e Epimeteu busca justificar a participação de todos os humanos na vida social e política da cidade e parece indicar que a virtude é um dom natural atribuído aos seres humanos. O relato de Platão sobre a moralidade no mito prometeico, segundo o qual a ordem universal da justiça e do pudor é necessária para a perpetuação da sociedade e, portanto, para a preservação da espécie humana, coloca em foco o debate sobre a relação entre lei e convenção (*nómos*), por um lado, e a natureza ou a realidade (*physis*), por outro. Protágoras abre espaço para uma concepção progressista da história, segundo a qual os homens acumulariam experiências relativas à moralidade e à justiça, transmitindo essas experiências para as futuras gerações e aperfeiçoando seu caráter. Para Mazia, (2016), isso implica, conseqüentemente, acreditar na melhoria da moralidade humana e supor a possibilidade do progresso da civilização humana.

Resumidamente, o mito de Prometeu e Epimeteu no Protágoras, de Platão (Prt., 320c – 322d), narra que ao chegar o tempo destinado às espécies mortais de virem à luz no mundo, Zeus encarregou Prometeu e Epimeteu de distribuir entre elas as capacidades apropriadas a cada qual, para que nenhuma delas se extinguisse. Epimeteu persuadiu Prometeu a fazê-lo sozinho e distribuiu todas as qualidades entre os animais de acordo com um plano de compensação: para alguns, ele atribuiu força, enquanto para outros concedeu a agilidade para sobreviver; Ele repartiu armas diversificadas para os grandes e deu asas aos menores para fugir. Depois de equipá-los com meios de defesa, para não serem extintos pelas adversidades do tempo, ele os vestiu com pelos e peles grossas, protegendo-os do frio e do calor, de acordo com as condições naturais. Equipou alguns com grossos cascos e, finalmente, de modo que cada espécie tivesse alimento adequado: pastagem para uns, árvores frutíferas ou raízes para outros; algumas espécies deveriam alimentar-se devorando outras criaturas. Para garantir a sobrevivência das espécies, estes agressores teriam reduzida capacidade reprodutiva. No final da tarefa, Epimeteu, que não era muito sábio<sup>1</sup>, havia esgotado todo o estoque de qualidades com os animais, não percebendo que o homem estava nu, descalço, sem roupas e desarmado. Como já se aproximava o dia destinado em que o homem e os animais deveriam vir ao mundo,

---

<sup>1</sup> Segundo Lopes (2017), o nome desses dois personagens já reflete um significado: Epimeteu, “aquele que pensa depois”, em alusão ao erro na distribuição das capacidades; Prometeu “aquele que pensa antes”, com previsão e perspicácia.

Prometeu, ao constatar isso, e sem saber que tipo de salvação poderia encontrar para o homem, roubou de Hefesto e Atena a sabedoria técnica junto com o fogo (pois era impossível sem o fogo que ela fosse possuída por alguém ou lhe fosse útil) e a concedeu aos homens. Desta forma, a espécie humana alcançou a sabedoria para sobreviver, faltando, no entanto, a sabedoria política que estava nas mãos de Zeus. Os homens foram, então, capazes de construir casas e cultivar a terra para colher alimentos. De início, não havendo ainda cidades, eles viviam espalhados pelos campos e eram dizimados pelas feras porque eram mais fracos; por isso, começaram a se agrupar e construir cidades. No entanto, uma vez juntos, eles cometiam injustiça e violência uns contra os outros porque não conheciam a arte política; quando dispersos, eram novamente aniquilados pelos animais. Temendo pela extinção da espécie, Zeus enviou Hermes para trazer justiça (*díke*) e pudor (*aidos*) aos homens, para que houvesse ordem nas cidades e se estreitassem os laços de amizade. Zeus ordenou que todos compartilhassem essas virtudes, pois não haveria cidades se poucos indivíduos participassem dela, à semelhança de outras artes em que um homem possuidor de conhecimento é capaz de servir a muitos; e estabeleceu uma lei que deveria condenar à morte qualquer um que fosse incapaz de participar da justiça e pudor, como se isso fosse uma doença da cidade!

O mito de Prometeu e Epimeteu inserido no contexto das discussões de Sócrates com os sofistas, enfatiza, tendo em conta a limitação do conhecimento exclusivamente técnico na organização social, a necessidade de um saber relacionado às virtudes políticas (cidadania) que deve ser disseminado entre todos os concidadãos. O debate segue mediante argumentos de ambos os lados, sem, no entanto, fechar uma conclusão sobre o assunto. Na dialética de Platão, os meios argumentativos são os mais relevantes. Ao final do diálogo, os personagens se veem em meio a uma *aporia*, ao constatarem uma inversão de papéis: Protágoras, que se julgava capaz de ensinar a virtude política aos jovens da cidade, reviu sua posição, admitindo que ela não pode ser ensinada; Sócrates, que acreditava que a virtude não poderia ser ensinada, agora admite a sua ensinabilidade (Prt., 360e et. seq.).

Não há uma conclusão sobre a questão em discussão, mas seus protagonistas encerram o diálogo concordando que na atividade humana, juntamente com o conhecimento técnico (*téchne*) que pode ser ensinado, existe uma virtude, uma excelência no agir, que se reconhece como um tipo de conhecimento, então

ela também pode ser ensinada. Aristóteles aprofundará os estudos sobre as virtudes morais, estabelecendo a ética com uma disciplina própria.

## 2.2 A filosofia prática em Aristóteles

Em Aristóteles, toda racionalidade prática é orientada para um fim, isto é, um bem final. O propósito supremo é a *eudaimonia* (felicidade), que não consiste em prazeres, nem riquezas, nem honras, mas numa vida virtuosa (EN, 1095a15 et seq.). A virtude, por sua vez, resulta do homem dotado de sabedoria prática e educado pelo hábito de seu exercício. Descrita em sua obra *Ética a Nicômaco*, em particular no livro VI, a sabedoria prática guia as ações humanas. A ética de Aristóteles é voltada para o bem e tem como fim a felicidade dos indivíduos da polis.

Segundo dados biográficos narrados por Höffe (2008), Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), natural de Estagira, na época cidade-estado no nordeste da Grécia, aos 17 anos muda-se para Atenas a fim de estudar na Academia de Platão. Ele não tem o *status* de cidadania nesta nova residência, apenas a autorização de estabelecimento sem direitos políticos. Durante vinte anos, o que corresponde à primeira estada em Atenas, ele pode participar dos debates realizados na Academia, que serviam de base para a elaboração da obra escrita, hoje conhecida como 'Os diálogos de Platão'. Aristóteles, inicialmente como discípulo e depois como professor, não foi apenas um aprendiz das ideias do mestre, mas desenvolveu sua própria posição ao longo do tempo. Platão era quarenta e cinco anos mais velho que Aristóteles, do que se pode induzir, por aproximação, que Platão era mais jovem que Sócrates. Após a morte de Platão e dadas as circunstâncias políticas na cidade, Aristóteles, por considerado amigo dos macedônios que ameaçavam a Grécia, Aristóteles teve que deixar Atenas. Nos 12 anos seguintes ele viveu em lugares diferentes, casou com Pythias, com quem teve uma filha do mesmo nome, e depois com Hérpilis, relação da qual nasceu Nicômaco, a quem dedicaria, posteriormente, o livro *Ética a Nicômaco*. Durante esses anos, por um período, ele foi educador de Alexandre, o qual, após a morte de seu pai Felipe II (359 a 336 a.C.), se tornou Alexandre, o Grande, imperador de um dos maiores impérios da história. Aristóteles retornou a Atenas para sua segunda estada até sua morte em 322 a.C. Neste período, afastou-se da Academia, presumivelmente por conflito de liderança,

passando a trabalhar no ginásio do templo de Apolo, onde criou sua própria escola. Ali, um círculo de estudiosos se formou em torno do mestre, criando um grupo de ensino e pesquisa, conhecido como Liceu. A obra de Aristóteles, segundo seu biógrafo Diógenes de Laércio, contém 146 títulos - e ainda há dois títulos importantes, *Metafísica* e *Ética a Nicômaco*, que não constam desta lista. É um conjunto volumoso, no entanto, apenas um quarto deste material foi preservado até a atualidade. O trabalho de Aristóteles é dividido em gêneros e o estilo varia segundo o seu propósito. Escritos acadêmicos, formam um gênero de texto que é fácil de copiar não retocado em termos de composição. Ao que se sabe sobre seus escritos, ele escreveu nesta forma de tratado seus pensamentos essenciais, e na maior parte eram notas de aula, não destinadas à publicação. Tudo indica que eles foram retrabalhados por seus discípulos de várias maneiras após a primeira redação. Isso resulta em diferentes camadas, agrupamentos, excursos, observações e remissões. Alguns textos podem ter sido completados por ele mesmo, e este é, possivelmente, o caso da *Ética a Nicômaco*.

### 2.2.1 A virtude moral, como disposição permanente do caráter, resulta do hábito

Em oposição à tese principal de Platão de que a virtude não pode ser ensinada, Aristóteles entende que a virtude não é adquirida pelo ensino, nem é um dom natural do homem, mas a virtude moral, como disposição permanente do caráter, resulta do hábito. Não é um dom da natureza, pois aquilo que vem da natureza não pode ser mudado, mas a natureza provê a possibilidade de o homem ter virtude e ter, também, a capacidade de aperfeiçoá-la. A ética humana distingue-se daquilo que a natureza pode fornecer pelo fato de que o homem vem a ser o que ele é, através do que ele faz e como se comporta. Escreveu Aristóteles (2017, EN, 1103a 14-15, grifo do tradutor):

Sendo a excelência dupla, como disposição teórica [do pensamento compreensivo] e como disposição ética, a primeira encontra no ensino a melhor parte de sua formação e desenvolvimento, por isso que requer experiência e tempo; a disposição permanente do caráter resulta, antes, de um processo de habituação, de onde até terá recebido o seu nome, <<hábito>>, embora se tenha desviado um pouco da sua forma original. Daqui resulta evidente que nenhuma das excelências éticas nasce conosco por natureza.



Virtudes não são geradas pela natureza, nem contra ela, mas por causa de uma certa disposição no homem e por um processo de habituação, elas podem ser acolhidas e aperfeiçoadas. Tudo o que é constituído no homem depende primeiro de ter recebido sua condição de possibilidade natural e depois de ter procedido sua ativação. Aristóteles (EN, 1103a30) descreve o caso dos sentidos: ver ou ouvir não são apenas constituídos por ver e ouvir repetidas vezes, mas as condições de possibilidade já estão disponíveis antes de começar a usufruí-las. Da mesma maneira ocorre com as virtudes, primeiro se coloca em prática. O saber prático é adquirido apenas quando convertido em ação. Os construtores de casas se tornam construtores construindo casas; os músicos se tornam músicos tocando instrumentos e, da mesma forma, as pessoas se tornam justas praticando a justiça.

## 2.2.2 A definição de um horizonte prático, em Aristóteles

Desejo e raciocínio são o princípio da decisão, que por sua vez é o princípio da ação (como um meio). Por essa razão, não há decisão sem o poder da compreensão (razoabilidade com vista a um fim) e sem a disposição moral. (EN 1139a30).

No entanto, na ação, deve-se distinguir o que é produção e o que ação moral. Produzir é diferente de agir. Para Aristóteles (2017, EN, 1139b1): “o produzir como tal não é nenhum fim em si mesmo (mas algo relativo a algo e formador de algo). Por outro lado, já o agir, e na verdade, o agir bem, é um fim em si mesmo, e a intenção é o princípio da mudança específica que vai na sua direção.”

O que distingue ainda produzir e agir, para Aristóteles (EN, 1140a1), é que pode haver uma perícia de produção, mas não há especialização no agir. A definição de especialização é o domínio de uma competência que pode ser adquirida através da aprendizagem.

Por ser a decisão (escolha) o resultado de uma compreensão intencional – ou uma intenção compreensiva – sua origem é humana. Em síntese, o agir tem seu princípio de ser no homem. Ele é a causa eficiente como motivação para a ação, e a causa última da ação de todo o encaminhamento prático (EN, 1139b5).

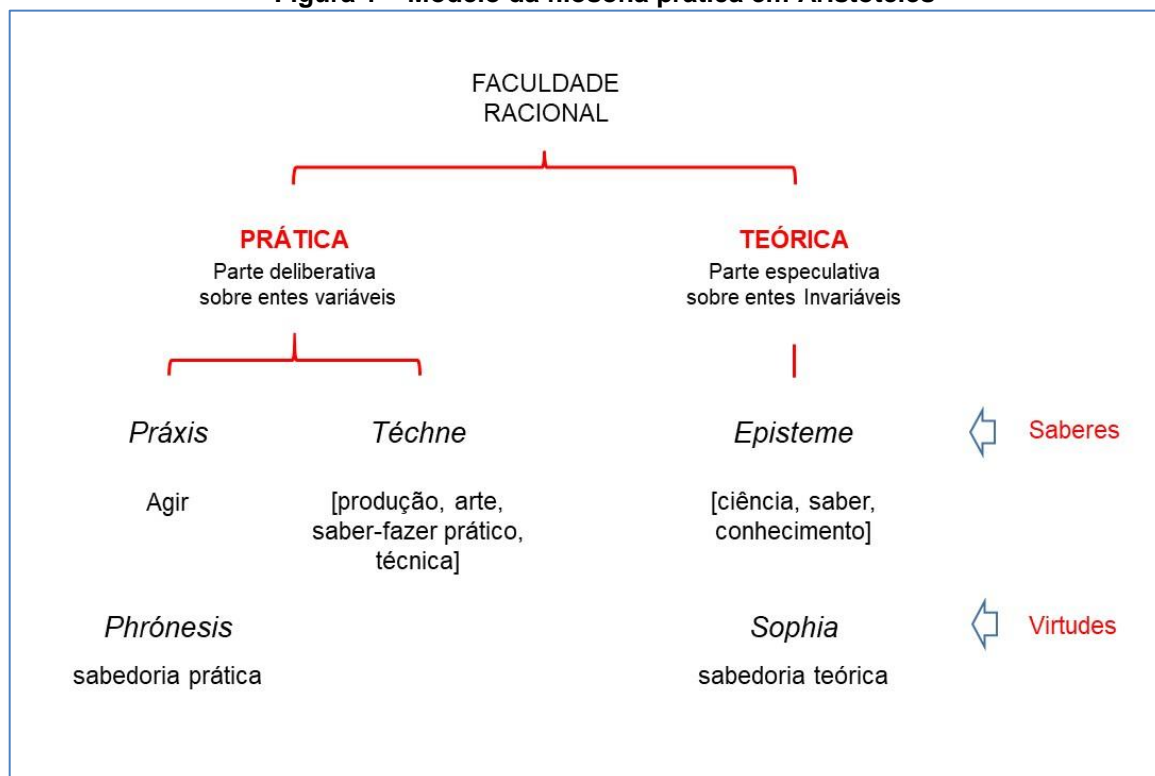
O agir e o produzir têm em comum a natureza do horizonte em que eles ocorrem, isto é, um horizonte que admite mudanças e no qual o princípio e o

fundamento de ser, ou seja, de tudo o que é feito ou produzido, depende do Humano. Mas é no agir, mais do que no produzir, que o Humano se expressa em sua essência; é também o Humano, o fim que se tem em vista.

Para desenvolver uma teoria das ações, Aristóteles dependia da caracterização de um horizonte prático; a identificação e o isolamento desse horizonte<sup>2</sup> configurou-se em contraste com o horizonte teórico. Assim, a **filosofia prática** se ocupa com o agir do homem, enquanto a filosofia teórica lida com a situação que permite especular sobre a verdade. Desses gêneros, um corresponde à possibilidade de formar um ponto de vista científico e o outro à possibilidade de deliberar e calcular.

A figura 1, a seguir, mostra em forma de gráfico a filosofia prática de Aristóteles com os dois horizontes – “prático” e “teórico”, respectivamente, com os saberes sobre os entes variáveis e aqueles que permanecem invariáveis. A *práxis* corresponde a um saber associado às finalidades mesmas da existência humana; a *téchne*, diz respeito ao saber-fazer prático da produção ou técnica.

**Figura 1 – Modelo da filosofia prática em Aristóteles**



Fonte: Elaboração própria, adaptado de (WOLF, 2010, p. 147)

<sup>2</sup> Segundo Gadamer (2009a, p. 48), esse isolamento tem propósito didático de Aristóteles, não há propriamente cisão entre teoria e prática.

A diferença fundamental do isolamento entre a dimensão prática e a teórica reside no modo distinto como cada qual concebe o princípio racional: uma parte contempla as coisas cujas causas determinantes são invariáveis, ou seja, "que não admitem ser de maneira diferente", e a outra que contempla as coisas variáveis, isto é "que admitem ser de maneira diferente". Tanto a capacidade de especular quanto a de deliberar pertencem à razão, mas ninguém delibera sobre o invariável; apenas sobre o que pode ser de maneira diferente, ou seja, o que se encontra no horizonte prático pode ser deliberado. Assim, define Aristóteles (2017, EN, 1139a5):

Admitamos, por isso, que a alma enquanto capaz de razão é dupla. Uma é aquela com a qual consideramos teoricamente todos aqueles entes com princípios que não podem ser de outra maneira. A outra é aquela com a qual consideramos aqueles entes com princípios que podem ser de outra maneira.

No entanto, para Gadamer (2009), a separação absoluta entre conhecimento teórico e conhecimento prático, e, conseqüentemente, entre suas respectivas virtudes, não abala a unidade da razão, que mantém integridade em ambas as direções.

A parte prática cujas causas são variáveis abriga ainda dois conceitos: o agir do homem (*práxis*) e o produzir (*téchne*), que se distinguem entre si de acordo com os fins que resultam das ações: por um lado, as atividades puras, cujos fins são as próprias atividades e, por outro, certos produtos que resultam delas (EN 1094a1). Wolf (2010, p. 22-23) exemplifica o *télos* (fim) da ação humana nos seguintes termos:

*tekhne* e *praxis* distinguem-se pelo fato de que uma *tekhne* produz resultados (a *tekhne* da construção produz, por exemplo, casas), ao passo que com a *praxis* tem-se em mente aqui uma ação que tem o fim em si mesma. Sob essa categoria incidem, para Aristóteles, atividades como tocar flauta, mas também o agir ético, que deveria ser evocado pelo conceito de *proairesis* (decidir-se, decisão, escolher), o decidir-se pelo exercício de uma propriedade do caráter, por exemplo a coragem.

### 2.2.3 A sabedoria prática

Quanto às excelências ou virtudes em cada horizonte, no teórico, a sabedoria (*sophia*) é uma capacidade caracterizada pela contemplação que visa descobrir e compreender os princípios e causas das coisas existentes; no horizonte prático, as perspectivas devem levar em conta as situações concretas que ocorrem cada vez, juntamente com um sentido norteador que planeja e possibilita a ação. Apesar de

sua natureza prática, há uma racionalidade que guia as ações do homem nas condições de sua própria existência. Essa racionalidade, que os gregos denominavam *phrónesis*, é uma virtude inerente à essência do homem, pois é através dela que as ações humanas são dirigidas. Para Wolf (2010, p. 148), as virtudes em cada horizonte, teórico e prático, podem ser exemplificados assim:

Possuiria a *areté* na *episteme* da matemática quem fosse não apenas um matemático mediano, mas extraordinário, a *areté* na *tekhné* de construir casas aquele que sabe construir casas especialmente boas etc. Essa representação de uma *areté* em uma *tekhné* ou *episteme* ocorre certamente em Aristóteles, todavia, na EN, no livro VI, por *areté* da alma racional ele não considera tanto esse ser-bom numa determinada capacidade intelectual, mas o ser-bom no orientar-se em direção à verdade.

A deliberação das ações leva em consideração as possíveis alternativas que a situação permite escolher, isto é, a sua razoabilidade. É uma avaliação que visa a melhor opção entre os meios para alcançar os fins. Também pode ser entendido como busca de meios adequados para realizar um fim específico. Aristóteles (2017, EN, 1140a35 - 1140b1), argumenta que:

se o conhecimento científico é capaz de demonstrações e, se por outro lado, não há demonstração dos princípios daqueles entes que podem ser de outra maneira (precisamente porque nesse horizonte toda a alteração é admissível), e se, finalmente, não é possível deliberar-se acerca daqueles entes que existem por uma necessidade intrínseca, então a sensatez não pode ser nem um conhecimento científico, nem uma perícia. Em primeiro lugar não pode ser conhecimento científico porque o que acontece no horizonte da ação pode ser sempre de outra maneira. Em segundo lugar, não pode ser uma perícia porque o gênero da ação é diferente do gênero da produção. Resta então, que a sensatez seja uma disposição prática de acordo com o sentido orientador e verdadeiro em vista do bem e do mal para o Humano.

Aristóteles procura identificar um sentido orientador, como um guia prático, que possa definir os meios para alcançar uma determinada ação. A ação mostra uma disposição de caráter, um modo permanente de ser que age em cada situação. É como estar em um lugar familiar, ou domiciliado, onde surgem as possibilidades de agir. A sabedoria prática, por ser uma racionalidade, preside a conformação das virtudes éticas em agir. No entanto, ela não pode ser entendida como uma faculdade imparcial que procura encontrar meios adequados a certos objetivos, argumenta Gadamer (2011, VM II, 315): “Ela está, antes, inseparavelmente ligada ao que Aristóteles chama de *êthos*.”

### 2.3 O Supremo Bem, fim último de todo o agir do homem

No texto de Platão, Protágoras argumenta que a virtude caracteriza um conhecimento e que, portanto, representa algo que pode ser ensinado; Sócrates, por outro lado, admite que seja um saber, mas não há quem possa ensiná-lo da forma como os mestres ensinam e transmitem as artes técnicas (*téchnai*). Para ele, as virtudes provêm da natureza, pois, se observa que todos podem deliberar sobre as questões morais sem ter mestre que as ensinem.

Platão desenvolveu ainda a tese, segundo a qual, todas as virtudes morais são uma única virtude, associando isso à tese de que as virtudes constituem um tipo de conhecimento. Os diálogos socráticos de Platão têm este tema por excelência, embora, no entendimento de Devereux (2011), não pareça muito claro como as virtudes possam formar uma unidade no sentido de que, tendo uma virtude, se tenha as demais. Existem duas interpretações distintas a respeito da unidade das virtudes, defendida por Sócrates, uma que há somente uma virtude com cinco nomes; a outra, que as virtudes são distintas em essência e definição, mas inseparavelmente relacionadas umas às outras.

Devereux (2011) observa que há dois diálogos que investigam a unidade das virtudes, Protágoras e Laques (PLATÃO, 2007), ambos desenvolvidos no período dos primeiros escritos de Platão, mas que se contradizem. No Protágoras, Sócrates estabelece a identidade das virtudes argumentando no sentido de que há somente uma virtude; no Laques, ao contrário, ele sustenta que todas as virtudes, exceto a sabedoria, constituem partes distintas de um todo e situa a sabedoria – referida por conhecimento do bem e do mal – como a ‘totalidade da virtude’, porque por ela se tem a posse das outras virtudes. A sabedoria estabelece, assim, a unidade das virtudes, pois é por meio da sabedoria que as outras virtudes se conectam inseparavelmente entre si. A tese da unidade da virtude pela sabedoria não tem correspondente no Protágoras, desenvolve-se apenas no Laques.

Em conformidade com a tese de que existe apenas uma virtude com cinco nomes, ainda segundo Devereux (2011), Sócrates argumenta que existe apenas uma forma de conhecimento - o conhecimento do bem e do mal - que é a razão da ação justa, corajosa e virtuosa em geral. Esse conhecimento garante que o julgamento de

alguém sobre como agir será correto, pois será adequadamente direcionado para o bem - ainda que ser corajoso no sentido de agir do modo corajoso, não seja, obviamente, o mesmo que ser justo, no sentido de agir com justiça. Virtude, assim, é o estado da alma e não o comportamento que deriva desse estado. Quando se diz que a justiça é idêntica à coragem, significa que o estado da alma que dá origem a ações justas é idêntico ao estado que dá origem a ações corajosas. Com essa tese, Platão introduz as noções de ação para explicar a virtude; as ações virtuosas fazem o homem virtuoso.

Diferente dos diálogos socráticos, no livro VI da República, Platão (2014) argumenta sobre as condições do conhecimento do Bem absoluto – o Supremo Bem, definido como um princípio, mas que em si, é o fim último de todo o agir do homem. Segue assim, o célebre diálogo entre Sócrates e Glauco na República (2014, R. 504d – 506a, grifo nosso):

[Glauco] Como? Perguntou, isso de que falamos não é o que há de mais sublime, e existe algo maior do que a justiça e as virtudes que enumeramos?  
 [Sócrates] Sim, existe algo; e acrescento que destas virtudes não basta contemplar, como agora, um simples esboço: não se poderia deixar de procurar o seu quadro mais acabado. [...] me ouviste amiúde dizer que a ideia do bem é o mais alto dos conhecimentos, aquele do qual a justiça e as outras virtudes tiram sua utilidade e as suas vantagens.

Sócrates considera a ideia de Bem na República como algo transcendente e difícil de conceituar; o bem somente pode ser observado por seus efeitos, como se argumenta no diálogo de Sócrates (PLATÃO, 2014, R. 506d, grifo nosso):

[Glauco:] ficaremos satisfeitos se nos explicares a natureza do bem, como explicastes a da justiça, da temperança e das outras virtudes. – [Sócrates:] E eu também, companheiro, ficaria plenamente satisfeito; mas receio não ser capaz.

A questão apontada por Platão consiste em saber se a virtude pode ser objeto da ciência e, assim, ser ensinada. A possibilidade de ser ciência situa-se no horizonte onde os entes são sempre do mesmo modo, o que não é o caso das ações humanas. Para contornar este problema, Platão vincula o fim último das virtudes ao Supremo Bem transcendente, além do horizonte prático dos entes variáveis. Nesta questão, Lima Vaz (2013, p. 56) lembra que:

O diálogo *Protágoras* que assinala, como é sabido, o primeiro grande confronto entre Sócrates platônico e os sofistas no terreno do *ethos* submetido à judicatura da razão demonstrativa, termina por levantar a questão decisiva: É a virtude uma ciência?

Para estabelecer uma correlação entre a questão das virtudes e sua ensinabilidade, objeto da discussão entre Sócrates e o sofistas, deve-se ter em mente, na leitura de Aristóteles, que toda ação aspira a um bem. Deve haver um final definitivo para a ação, um final ótimo, se a ação e a vontade tiverem algum significado. Este final decisivo é a *eudaimonia*, a boa vida humana.

Aristóteles critica a teoria platônica do bem (EN, 1096a10), no entanto aceita a definição platônica de bem como aquilo para o quê todas as coisas tendem (EN, 1094a). Para Aristóteles, segundo Peters (1977), isso corresponde à felicidade (*eudaimonia*) (EN, 1097b), definida como atividade (*práxis*) de acordo com a virtude (*areté*), (EN, 1100b).

A concepção de *filosofia prática* em Aristóteles, segundo Gadamer (2009, p. 166), é o resultado da sua crítica à ideia platônica do bem, que ele considerava uma generalidade vazia. Para Aristóteles, o que é bom é bom para a ação humana, deve ser inerente à *práxis* humana, não podendo ser determinado de fora da situação concreta. Por estar no horizonte concreto – não na teoria -, Aristóteles, com isso, fundamenta a ética como uma disciplina autônoma livre.

A apreensão de *práxis* hoje não corresponde mais ao sentido como os gregos o entendiam. Caracterizar o horizonte prático significa caracterizar a situação específica em que o Humano se encontra. *Práxis*, na explicação de Caeiro (2017, pg. XIII), significa:

O sentido original do substantivo «*práxis*» é dificilmente vertido para português através de termos como «*ação*» ou «*prática*». O verbo «*prátein*» significa passar por, atravessar. Significa também estar sujeito ao acaso, ao feliz tanto quanto ao infeliz. Significa bem assim «*levar a cabo*», «*realizar*», «*cumprir*». Nesta conformidade, o horizonte prático é o espaço onde tem lugar aquilo por que se passa: as situações em que caímos e as situações que criamos. O Humano existe desprotegido num horizonte que o deixa necessariamente exposto aos reveses da fortuna, aos caprichos do acaso, aos golpes do destino, à adversidade em geral. O mundo em que vivemos, os outros que aí encontramos, nós próprios no que nos dá para fazer, tudo isto forma frentes provocadoras da ação. Mas a ação só acontece quando arranjamos um espaço de manobra para a levar a cabo de livre e espontânea vontade, de forma plenamente consciente.

O conceito de *práxis* é um dos termos gregos para dizer a ação. No entanto, segundo Peters (1977), em virtude do trabalho de conceitualização empreendido sobretudo na *Ética a Nicômaco*, seu uso esteve intimamente associado às finalidades mesmas da existência humana. Para Aristóteles, quando as ações se seguem a uma escolha deliberada (*proairesis*), elas são consideradas morais dentro do campo das ciências práticas.

A ética torna-se real quando se realiza, de um lado, pela parte desiderativa (desejo) e, de outro, pelas partes deliberativas, exercidas pela sabedoria prática. Portanto, a ética diz mais respeito à sabedoria prática e não a uma sabedoria abstrata, um conhecimento teórico.



### 3 AS HERMENÊUTICAS E A FILOSOFIA PRÁTICA DE GADAMER

A sabedoria é tanto conhecimento quanto entendimento no tocante às coisas que são as mais estimadas e as mais importantes de todas por natureza. Eis por que se diz que Anaxágoras, Teles e homens de idêntico perfil podem ser sábios, mas não sensatos quando se observa que exibem ignorância quanto ao que é bom para eles próprios; e embora se diga possuírem eles um conhecimento extraordinário, admirável, difícil e divino, esse conhecimento é considerado inútil, porque as coisas por eles buscadas não são os bens humanos.

(Aristóteles)

O objetivo deste capítulo é apresentar os conceitos mais relevantes da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e sua conexão com a ideia de filosofia prática de Aristóteles. A primeira parte, discorre sobre a historicidade da hermenêutica e as contribuições dos pensadores Friedrich Schleiermacher (1768 - 1834) e Wilhelm Dilthey (1833 - 1911) à hermenêutica moderna. Examina os traços fundamentais da hermenêutica filosófica de Gadamer, e os conceitos-chave: círculo hermenêutico de compreensão, fusão de horizontes e conhecimento prévio e *preconceitos*. Na segunda parte, o objetivo é examinar a hermenêutica filosófica de Gadamer na perspectiva de filosofia prática. Para este propósito, ele resgata seu significado original na filosofia prática de Aristóteles desenvolvida no Livro VI de sua obra *Ética a Nicômaco*.

#### 3.1 As hermenêuticas

A palavra hermenêutica, em seu sentido comum, significa a prática da arte da interpretação, que é necessária quando o significado de algo é obscuro e duvidoso. O que lhe serve como base, por sua vez, é a arte da compreensão. Nesse sentido a hermenêutica é mais aptidão prática do que propriamente 'ciência'. É uma técnica como é a arte da oratória ou a arte de escrever.

As primeiras indicações correlacionam a palavra Hermenêutica com o nome Hermes<sup>1</sup> que aparece na mitologia, no relato de Homero, como um mensageiro divino que transmite verbalmente a mensagem dos deuses aos homens. No uso corrente na antiguidade grega, ainda aparece como tarefa dos '*hermeneus*' traduzir para uma linguagem acessível a todos, aquilo que se mostra incompreensível.

Como arte da compreensão e interpretação, aduz Gadamer (2015), a hermenêutica moderna desenvolveu-se de duas maneiras: teológica e filológica. A hermenêutica teológica deriva da defesa do entendimento reformista da Bíblia; a filológica entende-se instrumento para as tentativas humanistas de redescobrir a literatura clássica e, na jurisprudência, para se compreender as leis do direito. Em ambos os casos, não há diferença de interpretação, é uma questão de redescobrir algo, mas cujo significado se tornou estranho e inacessível.

Embora a hermenêutica tenha se originado da arte da interpretação na forma tradicional, vários pensadores contribuíram para o desenvolvimento da hermenêutica contemporânea a partir de uma perspectiva filosófica. A princípio, ela adquiriu contornos epistemológicos com a tentativa de se estabelecer com um método próprio aplicado às ciências humanas e, posteriormente, com o surgimento da Fenomenologia, seu significado passou a se referir ao homem.

Para Mantzavinos (2016), seguindo uma linha interpretativa, as ações humanas não podem ser vistas como fenômenos naturais, uma vez que são dotadas de significado que as tornam distintas. A compreensão, portanto, é o método apropriado para estudar as ações humanas, à medida que elas ocorrem no campo social. Ao adotar o ponto de vista interpretativo, o resultado dessas ações constitui um material que requer interpretação. Na linha naturalista, ao contrário, as ações humanas deveriam ser vistas como fenômenos naturais junto com outros fenômenos da natureza. Portanto, para se estudar as ações humanas, tal como elas ocorrem no mundo social, não é necessário um método distinto, pois as ciências sociais não são consideradas especiais no contexto das disciplinas científicas.

A hermenêutica, geralmente entendida como a arte ou procedimento utilizado para a interpretação correta de textos, para Gadamer (2011, VM II, 92 - 117),

---

<sup>1</sup> Em nota de rodapé, Gadamer, (2011, VM II, p. 112, nota 23) assinala que estudos colocam em dúvida se a etimologia da palavra hermenêutica está relacionada ao nome do deus Hermes.

corresponde ao fenômeno da interpretação e compreensão que opera na experiência humana de ser no mundo. Na explicação de Lawn (2007, p. 21-22):

Seu compromisso com a ideia de que todo o entendimento é interpretação, demonstra que as hermenêuticas estão envolvidas em todos os atos do entendimento, isto é, as hermenêuticas vão além dos limites da interpretação textual. Na realidade, para Gadamer, as hermenêuticas são universais: aquilo que acontece quando interpretamos um texto é o que acontece quando procuramos entender qualquer coisa em nosso mundo sociocultural, seja o significado da vida ou uma interpretação mais comum dos objetos diários, das ideias, e situações. A leitura é interpretação, olhar é interpretação, pensar é interpretação; interpretação não é uma atividade especial restrita à elucidação de textos difíceis, ela é um aspecto de todas as formas do entendimento humano. [...] Gadamer está mais preocupado com 'o entendimento' do que com o mais limitado e possivelmente mais técnico 'conhecimento'. [...] Mas, o entendimento, os processos e ato do entendimento, que ocorrem diariamente em nossas tentativas de fazer sentido do nosso mundo, estão incessantemente em funcionamento para as hermenêuticas.

Os primeiros autores a tratar a hermenêutica do ponto de vista filosófico e atribuir-lhe um perfil epistemológico foram Friedrich Schleiermacher (1768 - 1834), dando à hermenêutica um sentido universal de compreensão e interpretação, para além de seu uso tradicional de interpretação de texto; e Wilhelm Dilthey (1833 - 1911) que, através da autoconsciência histórica, procurou justificar a independência metodológica das ciências humanas.

Na explicação de Grondin, (1999), Schleiermacher foi um filósofo e teólogo alemão cujo trabalho trouxe mudanças significativas no desenvolvimento da hermenêutica moderna. É central em seu pensamento que o *mal-entendido* é uma possibilidade em qualquer texto, mesmo o mais acessível. Ele não se restringe a textos difíceis e obscuros ou formulados em línguas estrangeiras e antigas. A experiência da estranheza e a possibilidade de *mal-entendidos* são universais e características de todos os modelos de compreensão. A visão tradicional trabalhou com a expectativa de que tudo é entendido corretamente, e a hermenêutica só é necessária quando não se atinge esse objetivo. A compreensibilidade era a regra, o *mal-entendido*, a exceção. Schleiermacher inverte esta perspectiva, colocando-o como a realidade básica. Assim, a hermenêutica não está presente apenas quando o entendimento é inseguro, mas desde o início do processo de querer entender o discurso. Ele estabeleceu a diferença entre a dificuldade de compreensão - como algo que se refere à hermenêutica - e a arte de evitar *mal-entendidos*. Além da prática ocasional de interpretação, a hermenêutica eleva-se a um nível universal, na medida

em que o *mal-entendido* se produz por si mesmo e a compreensão é precisamente desejada para evitá-lo. Schleiermacher ampliou a abrangência da hermenêutica tradicional para conteúdos culturais mais amplos e históricos, de modo que o significado se torna relativo ao contexto. Com isso, ele deu origem ao conceito "círculo hermenêutico" – em que se estabelece a relação das partes com o todo – procedimento central à teoria da interpretação. O significado de um discurso, a expressão do outro, ou algo pensado, é o que se procura entender. A compreensão não tem outro objetivo além da linguagem. A interpretação do significado do narrador ocorre de duas maneiras distintas: gramatical e psicológica. A gramatical ou linguística, implica na interpretação do significado sintético e das regras gramaticais; a psicológica, refere-se à interpretação da intenção do autor. Schleiermacher mostrou preferência pela interpretação psicológica, considerando o objetivo da interpretação o de penetrar, por meio do discurso, até o pensamento do autor; colocando a interpretação gramatical em segundo plano. Lawn (2007) entende que Gadamer reconhece a importância de Schleiermacher, mas é um crítico da questão da interpretação psicológica, que vê a interpretação como uma reconstrução do estado da mente e do autor. Isto dignifica, nas palavras de Gadamer (2015, VM I, 196): “que importa compreender um autor melhor do que ele próprio se compreendeu.”

A proposta de Schleiermacher é o desenvolvimento de uma hermenêutica que possa ser aplicada universalmente como uma arte da compreensão. Para Grondin (1999), sua definição de hermenêutica incorpora algo novo que tem como pressuposto a ruptura com o acesso ao mundo, que ocorre de maneira não problemática e puramente racional.

Dilthey, segundo Hermann (2002, 2007), defendeu que a interpretação das expressões essenciais da vida humana implica um ato de compreensão histórica e, portanto, procurou tornar as ciências humanas compreensíveis a partir das experiências vitais. Os princípios das ciências naturais aplicadas ao ser humano provocaram uma crise epistemológica, pois a perspectiva reducionista das ciências naturais não se mostra suficiente para responder à plenitude de todos os fenômenos humanos. Dessa oposição epistemológica surge a divisão entre as ciências naturais, cuja ênfase recai sobre explicação, e as ciências do espírito (ciências sociais e

humanas), que enfocam essencialmente o compreender. Na leitura de Hermann (2002, p. 18):

Tratava-se de estabelecer uma inteligibilidade própria às ciências humanas, denominada *compreensiva* diferente das ciências naturais, chamadas *explicativa* e *quantitativa*. A concepção de vida – não-biológico-naturalista, mas histórica -, só acessível pela vivência e pela compreensão, pode ser sintetizada na famosa frase de Dilthey: 'Explicamos a natureza, compreendemos a vida'. [...] Dessa oposição epistemológica surge a conhecida divisão entre ciências da natureza e ciências do espírito, entre explicar e compreender.

A hermenêutica tradicionalmente entendida como ferramenta adequada para legitimar a interpretação de textos, viu-se assim, envolvida no debate acerca de métodos válidos para legitimar o conhecimento científico. O método das ciências que busca entender a realidade objetiva natural por um procedimento experimental, não permite qualquer influência do investigador sobre a investigação. No dizer de Flickinger (2014, p. 20):

A separação do sujeito conhecedor em relação ao objeto da investigação, marca registrada do procedimento das ciências naturais, não é adequada à situação das ciências humanas e sociais, pois estas últimas tratam de problemas dos quais o cientista, ele mesmo, faz parte e não consegue distanciar-se.

### 3.1.1 O Círculo hermenêutico da compreensão

O círculo hermenêutico é um tema que se ocupa da circularidade da interpretação. Trata-se de uma regra segundo a qual se deve compreender o todo a partir do unitário e o unitário a partir do todo, estabelecendo assim uma relação circular. Ela deriva da antiga retórica e foi transferida, pela hermenêutica moderna, da arte de falar para a arte de compreender.

Mas este princípio não se limita aos textos e à compreensão histórica neles envolvida; pode igualmente se referir a todas as coisas em geral, incluindo as relações humanas, no sentido de que, assim como o todo é entendido em relação ao indivíduo, o indivíduo também deve ser entendido por referência ao todo. Segundo Gadamer (2011, VM II, 425 - 436), essa abordagem foi primeiramente pensada por Friedrich Schleiermacher.

Para entender um determinado significado, é necessário ter um entendimento prévio deste conteúdo, caso contrário, ele não pode sequer ser considerado como

algo a ser entendido. Ao procurar entender alguma coisa, é preciso estar 'no mundo' juntamente com o que precisa ser entendido. Qualquer entendimento de um assunto em particular é, portanto, baseado em um entendimento já estabelecido. Para Gadamer (2011, VM II, 435): "o sujeito conhecente está indissolavelmente unido ao que lhe abre e se mostra como dotado de sentido."

Na pré-estrutura da *facticidade* em que o indivíduo está situado e na qual ele encontra orientação para suas expectativas de significado, na explicação de Grondin (1999), a primeira tarefa de qualquer interpretação deve ser trazer à consciência a própria pré-estrutura da compreensão - porque não se está cegamente à mercê desta pré-estrutura como na leitura comum e original do círculo hermenêutico. A hermenêutica da *facticidade* não é assim, ela visa um esclarecimento dessa pré-estrutura dada historicamente, essa elucidação é entendida por Heidegger como uma *interpretação*. Ela serve, acima de tudo, à apropriação da própria situação de compreensão e os pressupostos que determinam o conhecimento e o comportamento. Grondin (1999., p. 164), assim esclarece essa distinção na hermenêutica existencial:

Para a hermenêutica tradicional, a interpretação [...] funcionava, com certa evidência, como meio para a compreensão [...]. Quem não entendesse a passagem de um texto, tinha de recorrer a uma interpretação, cujo 'Telos' natural era o de produzir compreensão. [...] Em primeiro lugar vinha, pois, a interpretação, depois, e a partir dela, a compreensão. Numa nova e desafiadora contracorrente à tradição, a hermenêutica existencial de Heidegger simplesmente inverterá essa relação teleológica. O primário será agora a compreensão, e a interpretação vai consistir exclusivamente na configuração ou elaboração da compreensão.

Como o movimento de compreensão sempre procede do todo para as partes e retorna ao todo, a tarefa consiste em ampliar as partes de sentido já compreendido em círculos concêntricos. Sempre que este trabalho constante é realizado, a precisão da compreensão e a concordância de todas as partes singulares com o todo é verificada.

O círculo começa com julgamentos provisórios que são então substituídos por conceitos mais apropriados. Este constante ato de recuperação é o movimento de compreensão e interpretação. Ao procurar compreender, pode surgir a possibilidade de erro por causa das opiniões e conceitos previamente formulados que não são confirmados nas próprias coisas. À luz desse conceito, originariamente desenvolvido por Heidegger, Gadamer (2011, VM II, 60) considera que:

Essa descrição é, de certo modo, um resumo grosseiro: o processo descrito por Heidegger de que cada revisão do projeto prévio pode lançar um outro projeto de sentido; que projetos conflitantes podem posicionar-se lado a lado na elaboração, até que se confirme de modo mais unívoco a unidade de sentido; que a interpretação começa com conceitos prévios substituídos depois por conceitos mais adequados.

### 3.1.2 Horizonte de compreensão e fusão de horizontes

O horizonte é o campo de visão que engloba tudo o que pode ser abrangido sob um ponto de vista. Um texto, ou evento qualquer no mundo, sujeito à interpretação, tem seu próprio horizonte de significado. A interpretação está situada dentro em um horizonte mútuo do intérprete e da coisa a ser interpretada. É como se cada indivíduo ocupasse um horizonte, e na tentativa de entender uma coisa ou mesmo uma pessoa, estendesse este horizonte para se incluir e 'fundir' com o outro horizonte. O conceito de horizonte expressa a amplitude superior da visão que uma pessoa tem sobre algo que está tentando entender. Na concepção de Gadamer (2015, VM I, 305 - 312), não é possível "apagar" o próprio horizonte na presença de uma outra pessoa, no entanto, pode-se encontrar um lugar comum com o outro.

A fusão de horizonte resulta do esforço de um indivíduo para entender algo, uma pessoa ou mesmo um texto, expandindo assim seus horizontes para incluir e "fundir" com a outra parte. Para Lawn, (2007, p. 190), no caso de duas pessoas, a compreensão é vista mais como um acordo (negociado) do que como um simples relacionamento entre duas pessoas sobre um assunto específico.

A concordância de todas as partes da unidade com o seu todo é o critério usado para estabelecer a precisão da compreensão. Gadamer (2011, VM II, 57 - 65), define o **acordo** como o objetivo de todo o entendimento, a falta dessa concordância resulta no fracasso da compreensão. A hermenêutica tem a tarefa de preencher a ausência de concordância ou restabelecer o acordo, quando este foi perturbado.

A "fusão de horizontes", no entanto, não significa a acomodação de um horizonte ao outro, em completo e definitivo acordo. Embora a compreensão nunca seja completa, a necessidade de interpretação é constante. A fusão de horizontes não é algo que alguém possa obter, no sentido de que o horizonte da interpretação muda constantemente, assim como o horizonte visual muda a cada movimento.

Um texto, apesar da sua condição de obsoleto e antigo, ainda faz sua apresentação no seu horizonte. Lawn (2007, p. 94), observa que:

Todo entendimento acontece a partir de um horizonte incrustado, mas tal horizonte é necessário e interconectado, de forma ubíqua, com o passado. Seria um erro dizermos que estamos sempre presos no passado, quando estamos constantemente num presente através do qual o passado nos fala.

### 3.1.3 Conhecimento prévio e *preconceitos*

Como premissa de toda compreensão, a hermenêutica formula uma teoria de *preconceitos* que estão presentes em todos os entendimentos, porque não é possível escapar completamente de julgamentos prévios.

O termo *preconceito* tem dois modos distintos de acordo com sua origem e perspectiva: os *preconceitos* de estima em relação aos outros como **autoridade** e os *preconceitos* da própria precipitação do indivíduo quando um julgamento é formulado antes mesmo de se examinar todos os determinantes do problema.

A autoridade, para Gadamer (2015, VM I, 276), como modo de *preconceito* coincide precisamente com o célebre princípio fundamental da *Aufklärung*, formulado por Kant (1985, p. 100, grifo nosso):

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.

O ponto central da discórdia no método das ciências do espírito e das ciências naturais está precisamente na aceitação da validade dos *preconceitos*. O principal argumento de Gadamer consiste no princípio de que a "*tradição*" e a "*razão*" não podem ser consideradas separadamente. Assim pondera Gadamer (2011, VM II, 450):

a hermenêutica tem sua relevância para a teoria da ciência, na medida em que, com sua reflexão no âmbito das ciências, descobre condicionamentos de verdade que não pertencem à lógica da investigação, mas que a precedem.



Segundo Gadamer (2015, VM I, 270 - 290), uma das formas de autoridade, a **tradição**, é precisamente a crítica do romantismo à *Aufklärung*, na medida em que esta, pelo critério da razão, poder determinar o comportamento do homem. O romantismo vê na tradição um dado histórico ao modo da natureza, e, portanto, oposto à liberdade decidida pela razão. A tradição, quando determinada pelo modo espontâneo, não precisa de nenhum fundamento e se mostra o contrário da livre autodeterminação.

Assim como ‘autoridade’ e ‘tradição’ podem ser avaliadas por uma perspectiva dual, ‘preconceito’, não significa apenas julgamento falso, porque também ele pode ser avaliado de maneira positiva ou negativa. A consequência negativa, geralmente assumida, baseia-se no valor prejudicial de uma pré-decisão. Para Gadamer (2015, VM I, 283), a *Aufklärung* atribui ao termo ‘preconceito’ a nuance negativa que agora ele possui.

Desde a publicação do ‘Discurso do método’ de Descartes (1970, 2017) em 1637, o método é considerado como um guia seguro e correto para alcançar a verdade com absoluta certeza. Na explicação de Lawn (2007), o método surgiu em uma época de crítica à Escolástica, que atribuía autoridade aos textos sagrados para a legitimidade de toda verdade estabelecida. A importância de Descartes está precisamente no seu questionamento da legitimidade da autoridade: uma mudança da autoridade amparada em textos da tradição católica para a autoridade da razão. O método marcou o início de um período na história definido pela primazia da razão. Seu breve tratado mostra como a orientação por um método pode garantir a verdade.

Essa oposição excludente entre autoridade e razão também foi uma reivindicação da *Aufklärung*, ressaltava Gadamer (2015, VM I, 305 - 312), da qual Descartes foi precursor. Ela distorceu o conceito de autoridade que se tornou, por referência geral, o oposto da razão e da liberdade do indivíduo, pois é livre a decisão de reconhecer a autoridade e optar por preservar conteúdos provenientes da tradição. No entanto, a autoridade não diz respeito à submissão cega a um comando e à abdicação da razão, mas no reconhecimento de que o outro tem primazia sobre o próprio julgamento. É uma ação consciente e também de liberdade da própria razão que, percebendo seus próprios limites, confere autoridade ao outro porque ele sabe melhor. É, por exemplo, a autoridade atribuída a um educador, um médico, ou a um especialista – não por obediência, mas por um critério de conhecimento.

Kant, ao colocar a questão filosófica das condições do conhecimento que tornaram possível o surgimento da ciência moderna, não pretendia prescrever como ela deveria se comportar para ter validade perante a razão. Segundo Gadamer (2001, p. 30):

Quando Kant se tornou o defensor da teoria contra a desconfiança do prático, [...] não visava a ciência e a sua aplicação à *práxis*, mas a primazia da teoria no interior da própria *práxis* [...].

A pesquisa hermenêutica também levanta uma questão filosófica sobre o modo pelo qual a compreensão é possível, sem, no entanto, determinar, em termos absolutos, a preferência das ciências do espírito em detrimento de outra qualquer ou de estabelecer um método. Para Gadamer (2015, VM I, p. 15, grifo nosso): "O que temos não é uma diferença dos métodos, mas uma diferença dos **objetivos** do conhecimento."

*Aufklärung*, como um movimento intelectual e social amplo e diversificado do século XVIII, para Flickinger (2011, 2011a), carregava a expectativa de melhorias na vida humana devido ao marcante progresso intelectual e científico da época. A disposição desse pensamento gerou uma atitude crítica em relação a outras formas de autoridade - tradição, *preconceitos*, dogmas religiosos - que competiam com a lógica estabelecida pela razão; e, conseqüentemente, uma tensão com a religião estabelecida pela ousadia de pensar por si mesmo, em oposição ao papel da religião e de dirigir o pensamento e a ação do homem através da fé. Na *Aufklärung*, a autoridade das escrituras passa a ser contestada, especialmente quando tomada literalmente. Desenvolver a ciência natural tornou a aceitação de uma versão literal da Bíblia cada vez mais insustentável. A aposta na razão humana pode ser vista como um ganho e progresso cultural. Flickinger (2011, p. 151-167) argumenta que:

Em vez de depender de uma instância transcendente e, por isso, fora de seu alcance – tal como se deu sob a égide da Igreja cristã medieval –, o homem aposta agora no seu próprio poder racional. Uma vez desfeito o domínio das doutrinas teológicas, baseadas na ideia de um Deus supostamente onipotente, onipresente e onisciente, o vácuo assim criado viu-se preenchido pela razão humana como referencial único e último. A partir daí a conquista da autonomia e da liberdade passou a ser vista como finalidade absoluta da existência humana, sendo que a educação recebeu um papel essencial neste processo. A formação do indivíduo nessa direção passou a ser sua finalidade primordial.

A oposição feita pela *Aufklärung* entre a fé na autoridade e o uso da própria razão tem sua razão de ser. Enquanto a validade da autoridade ocupar o lugar do juízo próprio, a autoridade será fonte de *preconceitos*. Mas isso não exclui o fato de que a autoridade pode ser também fonte de verdade, o que a *Aufklärung* ignorou em sua simples negação generalizada contra a autoridade.

Para a *Aufklärung*, segundo Gadamer (2015, VM I, 270 - 290), o *preconceito* tem o seu significado limitado ao 'juízo não fundamentado', ou seja, a "verdade" postulada sem o exame da razão. A falta de fundamentação não deixa espaço para outros modos de validade e, portanto, corresponde ao princípio da dúvida cartesiana de não aceitar como certo nada sobre o que pare alguma dúvida. O descrédito dos *preconceitos* repousa nessa postura do racionalismo e na pretensão do conhecimento científico de excluí-los totalmente. Nas palavras de Gadamer (2011, VM II, 470):

Aquilo que se pode submeter à reflexão é sempre limitado frente àquilo que vem determinado por uma cunhagem prévia. É a cegueira frente a esse fato da finitude humana que conduz ao lema do Iluminismo e à anatematização de toda autoridade.

A noção de *preconceito*, longe de ser uma conotação negativa no sentido de distorcer a verdade, representa a fonte original necessária para a formação de juízos; os *preconceitos* constituem também a orientação preliminar para todas as possibilidades de experiência. São antecipações de abertura para o mundo, como condições para o que vem ao encontro possa fazer sentido, e dizer algo. Em correspondência ao entendimento dos *preconceitos* que constituem o ser, Gadamer (2011, VM II, 225) levanta a questão: "como legitimar o condicionamento hermenêutico de nosso ser frente à existência da ciência moderna, uma vez que esta se baseia totalmente no princípio da imparcialidade e na ausência de *preconceitos*."

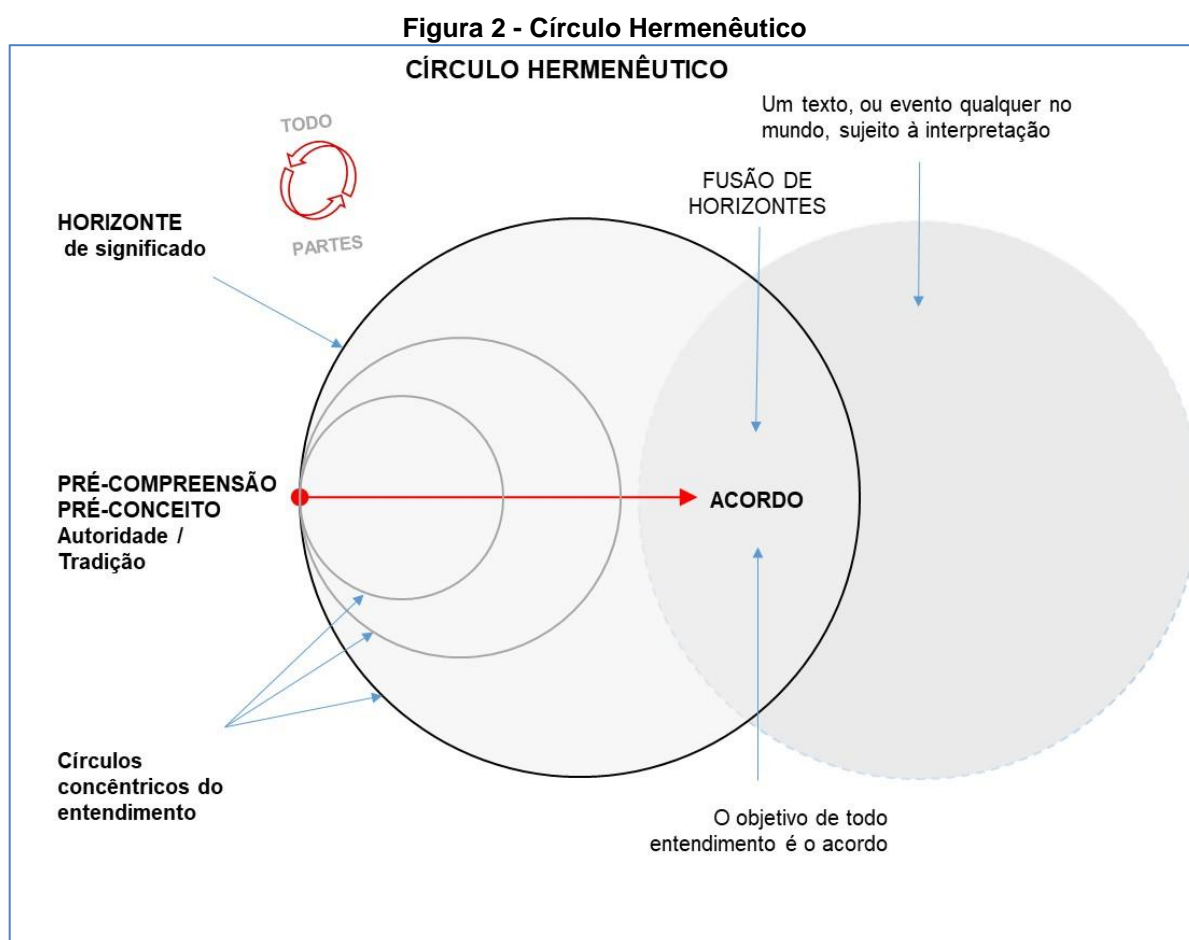
No contexto encontrado no trabalho de Heidegger, a hermenêutica é retomada por Gadamer, levando-o a elaborar novas reflexões sobre o tema. Além da regra todo-parte e o círculo hermenêutico de compreensão, incluem-se ainda a teoria do preconceito, o horizonte de significado e o acordo.

Em referência específica ao termo 'Hermenêutica filosófica', Grondin (1999) comenta que ele é de data muito mais recente, e designa a posição filosófica de Gadamer e, eventualmente, também a de Paul Ricoeur. Houve formas expressivas

da hermenêutica em épocas anteriores, mas elas quase não pretendiam ser concepções filosóficas elaboradas. Law (2007, p. 191), argumenta nesse mesmo sentido que

Apesar do trabalho de Gadamer se basear, em grande parte, nas figuras principais do desenvolvimento das hermenêuticas, suas próprias hermenêuticas filosóficas são, de alguma forma diferente. Para Gadamer, o entendimento é hermenêutico. Isso significa que o processo de interpretação, como é aplicado à leitura de textos, digamos, é igualmente aplicável à prática do entendimento.

A Figura 2 - Círculo hermenêutico, ilustra o movimento de compreensão a partir de um conceito prévio em direção ao entendimento, como um evento qualquer no mundo sujeito à interpretação. O objetivo de todo entendimento é o “*de acordo*”, embora o horizonte da interpretação não seja fixo, pois ele muda constantemente, assim como o horizonte visual muda a cada movimento.



Fonte: Elaboração própria

### 3.2 A filosofia prática de Gadamer

Hans-Georg Gadamer, em sua autoapresentação de 1975 nos apêndices de Verdade e Método II (2011, VM II, 479 - 508), descreve, essencialmente, sua base epistemológica adquirida durante os anos de sua graduação acadêmica e, posteriormente, os caminhos que o levaram ao desenvolvimento de sua obra principal conhecida como Hermenêutica Filosófica. Depois de experimentar certas disciplinas, ele deixou de lado sua atração pela literatura, pela história e também pela história da arte, para seguir seu interesse pela filosofia. Após a Primeira Guerra Mundial, não foi viável persistir no que havia sido criado pela geração anterior; o neokantismo que até então gozava de aceitação internacional, já declinava. Na época em que escreveu sua tese de doutorado sobre Platão, em 1922, havia um entusiasmo e uma esperança de renovação relacionada à fenomenologia, palavra ainda obscura. Se Husserl não pode oferecer a desejada renovação devido ao seu apoio no idealismo transcendental neokantiano, lembra Gadamer (2011, VM II, 483), Heidegger era um modelo. "O que me interessou em Heidegger foi que podíamos 'repetir' a filosofia dos gregos."

O modelo de filosofia prática de Aristóteles foi particularmente importante em seus estudos e a relevância desse tema na evolução de sua filosofia hermenêutica começou com a fenomenologia de Heidegger, de quem foi aluno e, por algum tempo, seu assistente. Heidegger se tornou a influência mais importante no desenvolvimento intelectual de Gadamer. Em suas próprias palavras, Gadamer (2011, VM II, 450), define seu trabalho da seguinte maneira:

Se quisermos caracterizar o lugar de meu trabalho dentro da filosofia do século XX, devemos partir diretamente do fato de que tentei oferecer uma contribuição mediadora entre a filosofia e as ciências, e sobretudo desenvolver de maneira produtiva as questões radicais de Martin Heidegger – às quais agradeço terem proporcionado pontos decisivos no tanto que pude compreendê-las - dentro do amplo campo da experiência científica.

Heidegger (2013) foi o primeiro a definir o que ficou conhecido como Hermenêutica Filosófica, referindo-se ao modo fundamental do homem de ser no mundo. Nas preleções dadas por ele na Universidade de Friburgo no verão de 1923, a hermenêutica é apresentada como um conhecer existencial, e não da forma tradicional como é usada na linguagem para a aquisição de conhecimento. "Hermenêutica da *Facticidade*", como ele a chama, constitui a estrutura básica da

existência factual, através da qual se configura o modo prático de “ser-no-mundo”, como uma possibilidade de ser e compreender a nossa própria situação concreta. Refere-se ao “fato”, como aquilo a partir do qual não se pode voltar atrás. O que já está estabelecido no instante presente, como é o “fato” no fluxo temporal da vida. Diante desse sentido atribuído ao “fato”, o mundo é o que vem ao encontro, e o domínio da compreensão fática não é algo que possa ser calculado com antecedência. Na vida cotidiana surgem situações novas e inesperadas, sem que haja um conhecimento geral que possa ser aplicado de maneira particular na vida prática.

Gadamer (2009a, HR, p. 14), mostra sua admiração de como a *facticidade* adquire o carácter de princípio, de ‘ponto de partida’, primeiro e determinante. Precisamente neste sentido, a ética aristotélica poderia servir como um equivalente à hermenêutica da *facticidade* de Heidegger. Para Aristóteles (2017, EN, 1098b, grifo nosso), o que rege as questões práticas é um princípio fundamental dado, assim definido:

também não se pergunta, do mesmo modo, pelo fundamento em todas as áreas de investigação, porque em algumas basta até mostrar apenas de modo conveniente o “**fato de**” **que é “assim”**, tal como acontece a respeito dos princípios fundamentais.

A hermenêutica da *facticidade* de Heidegger, no sentido de uma confrontação com a incompreensibilidade da própria existência factual, representou uma ruptura com o conceito clássico das hermenêuticas. A compreensão e a vontade de compreensão são reconhecidas em sua tensão com relação à realidade factual. Para Gadamer (VM II 323), nessa ótica, o saber não se coloca como uma questão do domínio do estranho, ou de domínio do “outro”. O modelo de diálogo é decisivo para uma estrutura de participação. O diálogo se caracteriza por não ser o sujeito individual, único a dominar o assunto, mas por participar da verdade e do outro.

O ponto de vista humano, essa percepção sensível de mundo que pertence a cada um, restringe-se ao domínio privado, da mesma forma todos os impulsos e interesses. Assim, a razão capaz de apreender o comum a todos permanece impotente diante do ofuscamento da individualidade. O diálogo com os outros, suas objeções ou aprovações, sua compreensão e *mal-entendidos*, representam uma espécie de expansão da individualidade. O que caracteriza um verdadeiro diálogo

não é a experiência com algo novo, mas o encontro no outro de algo ainda não encontrado na própria experiência de mundo.

O fenômeno do diálogo, especialmente aquela forma de diálogo entre duas pessoas, desempenhou um papel importante no pensamento filosófico, quando o diálogo cauteloso era mais propício e preferível à forma permanente de conceitos. Este é o caso do modelo platônico, no qual o diálogo e a conversação na busca da verdade têm precedência. Platão comunicou sua filosofia em diálogos escritos na expectativa de que a palavra só encontra confirmação pela recepção e aprovação do outro e que o pensamento que não vem acompanhado pelo pensamento do outro seria inconsequente. Quando duas pessoas trocam experiências, trata-se do encontro de duas visões e duas imagens de mundo, e não a mesma visão do mesmo mundo, como tenta comunicar o pensador em seu esforço conceitual.

A filosofia prática tem na *práxis* sua centralidade. Segundo Gadamer ((2011, VM II, 324 et seq.), *Práxis* significa o conjunto de coisas práticas, toda conduta humana e auto-organização, incluindo a política que regula e ordena os assuntos humanos da vida social e estatal. O lugar teórico da *práxis* reside entre saber e fazer; sua fundação está no que é distintivo e essencial do ser humano, isto é, ele não desenvolve sua vida seguindo seus instintos, mas guiado pela razão. A virtude em consonância com a essência do homem é, portanto, a racionalidade que guia sua *práxis*.

Em que consiste essa racionalidade, é o que Aristóteles procura explicar em sua obra *Ética a Nicômaco*. Não se trata de um saber teórico, tampouco se refere, no âmbito da vida prática, ao saber do especialista, do técnico, ou artesão. Seu uso não consiste numa capacidade que pode ser objeto de aprendizagem. Para Aristóteles (EN, 1098b1), seu fundamento pode ser explicado no "fato de" que "é assim" – como princípio fundamental. Para Gadamer (2011, VM II, 325 et seq.), a virtude da razão prática não deve ser concebida meramente com uma racionalidade que busca encontrar os meios adequados para determinados fins, ela está inseparavelmente ligada ao *ethos*.

Heidegger, no ano de 1921, começou a renovar intensamente os seus estudos de Aristóteles, segundo Gadamer (2009a, HR, p. 46). Ele destacou as primeiras frases da *Ética a Nicômaco* e da *Metafísica*, de que todos os homens buscam o saber e toda prática e todo método tendo em vista o bem. Portanto, para esses dois livros,

a base prática não é uma base teórica. Seria um equívoco concluir, a partir dos capítulos finais da *Ética a Nicômaco*, que Aristóteles tinha decidido fazer uma concessão à Academia e ao seu mestre Platão, na medida em que colocou o ideal de vida teórico acima do ideal de vida prático. Para os homens há somente uma vida fundada na prática, uma vida na qual é possível alçar-se até a vida teórica como uma espécie de elevação.

Na filosofia prática, não existem conceitos previamente estabelecidos que possam sempre ser aplicados de forma segura e inalterada nas situações concretas; tudo depende da condição concreta do momento. O problema, ressaltava Gadamer (2015, VM I, 318), "é saber como pode se dar um saber teórico sobre o ser ético do homem".

A especificidade da hermenêutica de Gadamer, em relação a outras hermenêuticas, consiste em posicionar-se na condição de filosofia prática, o que, na visão de Pereira (2015), significa defender o fenômeno da compreensão como uma universalidade. A compreensão, assim entendida, pode ser condicionada por dois modos – historicamente, pelo conceito de "história continuamente influente", e pela relação com um "outro". Nesse campo da relação com o outro é que a hermenêutica filosófica tende mais para uma filosofia prática, ao modo como surgiu em meio à filosofia grega. Os estudos de Gadamer sobre Platão e Aristóteles influenciaram seu pensamento e auxiliaram na construção da hermenêutica filosófica, pela maneira própria de refletir sobre questões éticas, sendo, neste sentido, uma filosofia prática, centrada na compreensão. Para Pereira (2015, p. 41 e 42):

Por essa razão, caso pretendamos compreender algo adequadamente, precisamos compreendê-lo em cada situação concreta de uma maneira nova e distinta. Aqui, compreender pressupõe uma aplicação, um sentido para o prático, para o que nos acontece. Desse modo, compreender, interpretar e aplicar são uma coisa só, a qual a hermenêutica gadameriana chama simplesmente de *compreensão*. Nenhum sentido é um horizonte fechado, porque o momento da compreensão é, mesmo que às vezes de maneira imperceptível, um momento de reconhecimento do outro e de transformação das coisas e de nós mesmos. [...] A compreensão não se reduz a um procedimento isolado de uma consciência que capta abstratamente o sentido de alguma coisa, nem muito menos uma aplicação plenamente consciente de um conhecimento à realidade. Do contrário, ela é uma *práxis*, isto é, está ligada a todos os comportamentos humanos e à auto-organização humana neste mundo. Quem compreende age de alguma forma, seja transformando a si mesmo, seus ouvintes ou o conteúdo daquilo que é compreendido.



Os resultados obtidos até agora permitem fazer uma breve análise do significado do conhecimento em termos de bem humano e sentido social, com base na hermenêutica de Gadamer. O capítulo seguinte é um recorte atualmente relevante do cenário que é a mercadização do conhecimento no ensino superior, em termos de conhecimento, ciência e tecnologia. Não se trata de analisar em detalhe a relação entre hermenêutica e ensino superior, mas de lançar um breve olhar, na perspectiva da hermenêutica, sobre a mercadização da educação superior no novo cenário da globalização e do domínio dos critérios economicistas e produtivistas impostos à educação superior no cenário da conjuntura econômica capitalista neoliberal.

## 4 QUALIFICAÇÃO TÉCNICA PARA O DOMÍNIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

(Walter Benjamin)

### 4.1 Ciência e o conhecimento aplicado

A educação superior, de acordo com a lei, nº 9.394 (BRASIL, 1996), tem por finalidade, em seu artigo 43, inciso III “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia...”, e por esse modo, “desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.” É, portanto, uma relação vinculante prevendo, a partir conhecimento adquirido na formação superior, estabelecer a relação entre formação humana e ciência e tecnologia.

O *conhecimento aplicado*, nesse entendimento, se define como um conhecimento estabelecido em ambiente de pesquisa e investigação científica, para seu uso na solução de problemas de modo prático.

A ciência, no sentido mais amplo, enquanto representante do caráter distintivo da cultura ocidental, pode ser considerada originária da Grécia antiga. No entanto, para Gadamer (2009), havia outro entendimento para ciência. O *logos* (razão

discursiva) é o que determina, fundamentalmente, o conceito grego de ciência. Ele está associado ao conjunto conceitual das intelectões dos homens, sedimentadas na linguagem e transmitidas na forma linguística. A "matemática", como uma expressão usada em referência às ciências, representava essa ideia: um conhecimento intelectual que pode ser transmitido, ou seja, ensinado e aprendido a partir do qual a experiência é dispensável. O caráter da matemática traz o ideal grego de transmissão exata e, com isso, a possibilidade de o ensinar e aprender estarem inseparavelmente ligados ao conhecimento. Somente naquilo que é sempre da mesma maneira - e, portanto, pode ser conhecido sem ver e sem experimentar - pode haver ciência. O que é concreto, apenas uma vez, nunca pode ser "conhecido" no mesmo sentido das verdades matemáticas ou lógicas. Para os gregos, "experiência" não é saber. Isso mostra o quanto o conceito grego de ciência está distante do conceito das ciências modernas, que têm no método e na objetividade, estabelecidos juntamente com os fatos empíricos, a garantia do conhecimento.

O conceito grego de ciência, isto é, *episteme*, ainda segundo Gadamer (1983), significa conhecimento racional, tomando a matemática como um modelo que não abrange propriamente o empirismo. O que corresponde ao conceito atual de ciência, as ciências empíricas, não se encaixa nesse entendimento. O mais próximo do conceito usual de ciência foi primeiramente entendido pelos gregos como *téchne*, o conhecimento destinado a fazer algo para produzir um resultado. O desejo de saber não corresponde ao modo como agora se refere à ciência. Nesta perspectiva, a ciência moderna corresponde mais ao conceito de *téchne*, por sua relação com a empiria, do que ao conceito grego de ciência, *episteme*. Desde o início do século XX, argumenta Gadamer (2001), a economia altamente industrializada se amplia cada vez mais na direção da investigação vinculada a finalidades. A ciência moderna é uma forma de conhecimento orientada para o *saber-fazer*.

Na leitura de Gadamer (2001), após a Segunda Guerra Mundial e suas consequências, impôs-se a ascensão das grandes potências – Estados Unidos e Rússia – polarizando a ordenação do mundo. A industrialização estendeu-se a todo o globo terrestre e não se sabe a que tensões ainda conduzirá a difusão desse processo diante do desigual desenvolvimento das nações. Também não se sabe se a desproporção prejudicial à vida, entre a contundência das armas e a fraqueza da sabedoria, característica da cultura de hoje, precipitará a humanidade numa

catástrofe ou mesmo na autodestruição. A autoconsciência da época atual é determinada pelo avanço *técnico-científico* e a industrialização. Este cenário permite a Gadamer (2001, p. 33, grifo nosso) concluir:

O que determina a ameaçada autoconsciência da nossa época já não são tanto as modificações políticas de poder na relação recíproca destas potências [América e Rússia] e a diferença fundamental dos seus **sistemas econômicos e sociais**, quanto a lei do avanço gradual da industrialização, inexorável e igualmente válida para ambas.

A ciência moderna mostra, de várias maneiras, que perdeu sua integração com o comportamento natural do homem no mundo. O que a ciência busca é o conhecimento, domínio e uso da natureza. Para Gadamer (VM II), a ciência ou a teoria não tem mais correspondência com o significado original da palavra *práxis*, já que não representa mais a soma do conhecimento do que vale a pena conhecer para viver bem, mas um meio de avançar no domínio do que ainda não foi investigado e dominado; um caminho para o progresso que sempre requer mais para si mesmo. O que caracteriza o perfil da época atual não é apenas o domínio da natureza, mas o desenvolvimento e aplicação de métodos científicos de controle da própria sociedade. A ciência moderna se volta sobre si mesma, reconhecendo apenas seus métodos de controle científico, sem levar em conta a distância e as contradições entre os recursos e possibilidades científicas e os fins do ponto de vista humano e social. Constroem-se teorias sucessivas, uma dissolvendo a outra, num contexto de validade provisória em que o novo supera e suplanta o antigo como algo melhor. Assim define Gadamer (2011, VM II, 450):

Numa época em que a ciência penetra sempre mais decisivamente na *práxis* social, esta mesma ciência só poderá exercer adequadamente sua função social quando não ocultar seus próprios limites e as condições de seu espaço de liberdade. É justamente isso que a filosofia deve esclarecer a uma geração que acredita na ciência até os extremos da idolatria.

Para Gadamer (2009), originalmente a filosofia significava a entrega ao conhecimento puro, sem qualquer consideração quanto à sua utilidade. A necessidade de perguntar pelo sentido último das coisas, pelo significado da vida, correspondia à disposição do homem para a *theoria*, que designava o interesse pelo que transcende o útil. É um saber com fim em si mesmo. O conhecimento teórico tinha um sentido de contemplação pelo qual o grego acolhia o mundo. As bases sobre as quais a filosofia foi construída na Grécia correspondiam ao desejo de conhecer e

se referiam ao todo do conhecimento teórico, de modo que filosofia e ciência, em suas origens, constituíam uma unidade inseparável, que não buscava a utilidade. Platão foi quem conferiu a ela um novo sentido de exigência de saber. Mas esse objetivo só foi alcançado através das modernas ciências experimentais.

A filosofia de hoje é frequentemente chamada de “teoria da ciência” no exercício de seu papel como justificativa da ciência. O problema, segundo Gadamer (1983), como a filosofia, sem ser ciência, poderia atender a obrigação de satisfazer a exigência filosófica da justificação, uma vez que a lógica da investigação científica não permite especular como um todo, nem sobre o que não está sujeito às suas leis? As ciências pretendem permanecer livres de toda contemplação filosófica e especulação dogmática, preservando-se de qualquer intervenção perturbadora por parte da filosofia. A ordenação da ciência pela filosofia, no sentido de compreender os limites da ciência, não se efetivou.

A produção técnica e científica predominante nos países desenvolvidos, para Dias Sobrinho (2005), representa um paradigma que estabelece os critérios, de acordo com as exigências dos mercados centrais, que determinam o tipo e a qualidade do conhecimento que lhes seriam importantes. Processos de globalização produziram transformações nas universidades, o que levou a novos modelos de desempenho, pela ampla e rápida disseminação de resultados e aplicação das pesquisas. Há uma mudança no campo da produção de conhecimento condicionando-o aos contextos de aplicação e controle. A economia globalizada contemporânea depende e é impulsionada pelo conhecimento útil e aplicável. É importante para essa economia que a sociedade, em seus diferentes níveis, se aproprie do conhecimento aplicável para aumentar a base de produção e mesmo o consumo de produtos industrializados. Dias Sobrinho (2005, p. 169, grifo nosso), então, ressalta: “Se o conhecimento é central no novo paradigma econômico-produtivo e social-político, então também o é a **universidade**, dada sua relação intensiva com o conhecimento.”

#### **4.2 A universidade como *meio* e não um *fim em si*.**

Há atividades que não são meios para fins que são externos a elas e outras atividades que são fins em si mesmas. Para Gadamer (2015, VM I, 17 et seq.), "o

resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação [constituição] e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento.” Por ser um processo interior, a formação não tem nada exterior além de seus objetivos estabelecidos. Nela, o que é assimilado não é um meio que depois perde sua função (como o caderno da linguagem, que serve apenas ao aprendizado da linguagem e não ao seu fim), mas nada desaparece e tudo é preservado. Na acepção de "formação", o que é assimilado por alguém se integra nele.

Em se tratando de meios para determinados fins, em uma sociedade tecnológica, o conhecimento representa um diferencial competitivo essencial. Nesse cenário, a universidade adquire considerável relevância como fonte de conhecimento e tecnologia aplicável aos processos de produção. O conhecimento aplicado garante um valor de mercado atrelado à inovação tecnológica e à produção industrial, uma vez que representa uma vantagem competitiva nas atividades comerciais das empresas.

A competência técnica desempenha um papel importante no campo econômico e a universidade, como elo central na construção do conhecimento e das técnicas que sustentam o progresso, é corresponsável nesse processo. No entanto, apesar da centralidade da ciência e da tecnologia na sociedade atual, a produção e a gestão do conhecimento fazem parte da formação integral das pessoas e não se separam da formação moral e cultural da humanidade. Tão importante quanto produzir conhecimento ou incorporar conhecimento, é conhecer sua natureza e seu sentido ético e social. Dias Sobrinho (2016, p. 19), pondera que:

A técnica, se não acrescenta dignidade à vida humana, não lhe cabe razão de existir. Descomprometida da ética e protegida por uma supostamente inexistente ideologia, a técnica poderá ser um atentado aos processos civilizacionais humanos. Uma tarefa urgente dos universitários é, pois, pensar coletivamente sobre as suas responsabilidades ético-políticas como profissionais da ciência e da tecnologia. Para além de uma simples aceitação, o que se deve requerer dos intelectuais é uma pedagogia da compreensão da tecnociência, o que redundaria na substituição da lógica dos instrumentos pela lógica das finalidades.

A universidade, por sua natureza, define-se como uma instituição social. Chauí (2003) argumenta que, por sua autonomia intelectual, a universidade comporta em seu interior opiniões, atitudes e projetos conflitantes que expressam a dinâmica de funcionamento da sociedade como um todo. Por ser uma instituição de natureza

social ela deve, já a partir de seu interior, distinguir-se substancialmente da organização empresarial focada na produção e no lucro para não se transformar nisso que Chauí (2003, p. 7), denomina *universidade operacional*:

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (Le naufrage de l'université), podemos denominar como **universidade operacional**. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

Mudanças no ambiente organizacional das instituições de ensino superior representam desafios constantes. Quando se trata de instituições privadas, as principais mudanças estão relacionadas à intensificação da concorrência. Essa questão é relevante na medida em que tais transformações podem impactar os objetivos essenciais das instituições de ensino, resultando em consequências desfavoráveis para a educação. Não se refere, no entanto, à aplicação de teorias organizacionais e terceirização nas áreas de apoio administrativo.

Para Musselin (2006), a crítica à chamada *universidade operacional* está no centro das discussões que ocorrem nos círculos acadêmicos desde a última década. As bem-sucedidas teorias organizacionais aplicadas ao setor empresarial como modelo de modernização motivaram a possibilidade de uma reforma na estrutura e na prática do ensino acadêmico, fazendo crer que as universidades pudessem se assemelhar a uma organização sem qualquer especificidade e com a expectativa de resultados mais eficientes com relação aos seus objetivos. A validade desse pensamento, entretanto, segundo Musselin (2006), não se harmoniza com a compreensão das universidades submissas aos ditames do mercado de produção e lucro e descompromissadas com o bem-estar do homem e do todo social.

A implementação de mudanças na estrutura das universidades não é missão fácil, pois as universidades são organizações de natureza diferenciada, em função de seu comprometimento com as atividades relacionadas à docência e à pesquisa, o que explica os efeitos limitados das recentes reformas destinadas a transformar as universidades em organizações mediante a imposição de um modelo empresarial não acadêmico. Essa conclusão, segundo Musselin (2006), no entanto, não impede a introdução de ferramentas e práticas inovadoras de gestão institucional nas

universidades, desde que as mudanças respeitem a natureza e as especificidades da instituição acadêmica.

As atividades de docência e pesquisa, são processos complexos e difíceis de compreender, diz Musselin (2006, p. 10, tradução livre nossa):

Em primeiro lugar, pesquisa e ensino são simplesmente difíceis de descrever. Os sociólogos podem certamente melhorar suas ferramentas metodológicas para melhor descrevê-las, mas grande parte dessas atividades não pode ser “estudada” como outras tarefas. Segundo, porque elas não podem ser descritas, dificilmente podem ser preceituadas. Até o presente, as competências em tais atividades são principalmente adquiridas através da autorrealização, observando os outros, submetendo os resultados aos colegas seniores, discutindo-os em seminários etc. Isso ainda permanece informal, em base subjetiva, não estruturado<sup>2</sup>.

Uma particularidade que pode mostrar a especificidade de uma instituição educacional está nos seus processos, no âmbito da pedagogia e produção de conhecimento, que diferem de uma empresa focada no processo produtivo e aferição de lucros. A eficácia dos objetivos estabelecidos por uma organização depende da elaboração de boas *normas e procedimentos* e, para tanto, contam com manuais organizacionais como importantes instrumentos para o gerenciamento e controle de seus produtos. Os livros intitulados “como preparar uma tese”, para Musselin (2006), podem fornecer orientações refinadas, mas não podem explicar como escrever uma tese da mesma forma como ensinam os manuais técnicos e funcionais nas empresas. As funções essenciais de uma instituição educacional tem sua especificidade. Pesquisa e ensino são processos laboriosos, autônomos e livres de produção de conhecimentos e técnicas. Esta prática acadêmica, por ser necessariamente autônoma, não pode submeter-se a interesses externos embora os possa ter em consideração em suas atividades de ensino e pesquisa; portanto, dificilmente podem ser prescritos; difíceis de descrever e difíceis de prescrever, também são difíceis de operacionalizar.

Neste sentido, Chauí (2003) observa criticamente que a atividade docente na *universidade operacional* corresponde à transmissão rápida de conhecimento,

---

<sup>2</sup> Texto original: First, research and teaching are simply difficult to describe. Sociologists can certainly improve their methodological tools to better succeed in describing them but a large part of such activities can not be “studied” such as other tasks. Second, because they are not described, they can hardly be prescribed. Up to now, competencies in such activities are mostly acquired through doing by one’s self, observing others, submitting results to senior colleagues, having them discuss in seminar, etc. It still remains informal, person-based, unstructured.



registrada em livros didáticos ricos em ilustrações e disponíveis em formato digital de fácil leitura para estudantes. A seleção de professores, por sua vez, não leva em consideração se eles dominam ou não o conhecimento de suas disciplinas, mas têm em conta se aceitam contratos de trabalho temporários e precários. A metodologia de ensino projeta uma qualificação rápida para graduados entrarem rapidamente no mercado de trabalho. A atividade de pesquisa, ao contrário, significa que as funções da universidade não se reduzem apenas a repetir o conhecimento estabelecido, mas também desenvolvê-los.

### 4.3 A universidade como bem público

O *bem público* (ou comum) é uma expressão que recebe o significado de um bem que beneficia a sociedade, algo que pode ser compartilhado por todos em oposição ao sentido do bem privado, o que pertence ao domínio de cada indivíduo e que representa uma posse pessoal. No entanto, o agregado de bens individuais também pertence ao social como um bem comum. A educação superior representa essa ideia, porque, enquanto atende ao interesse privado, no domínio individual, também aumenta o potencial social.

Na dimensão do indivíduo, um *bem público* pode ser pensado quando se trata da formação de sua cidadania, condição na qual subsistem os princípios essenciais da igualdade e da pluralidade para que cada um possa expressar sua singularidade através da liberdade e respeito pelos outros mediados pelo diálogo. Uma democracia só é possível em uma sociedade em que as pessoas podem viver suas próprias determinações.

Na dimensão das instituições responsáveis pela formação acadêmica, o conceito de *bem público* deve ser colocado no centro dos valores organizacionais que orientam suas atividades e lhes atribui uma denominação justa de universidade autônoma – sejam elas instituições públicas ou privadas. Quando assim dirigidas, as universidades podem fornecer serviços valiosos para a sociedade.

Um bem comercial privado opera em um cenário de competitividade e exclusividade; para Dias Sobrinho (2013) um bem de valor no mercado é assegurado como propriedade particular e, para que isso ocorra, excluem-se os concorrentes que também disputam esse bem. A ideologia da competitividade permeia toda a

sociedade; tem-se grande apreço por expressões da economia como ‘produtividade’, ‘eficiência’, ‘efetividade’, ‘controle’, ‘gestão’, todas relacionadas de certa forma à concorrência. Nas palavras de Dias Sobrinho (2013, p. 114):

Nas instituições educativas comprometidas com a ideologia da competitividade segundo os moldes empresariais, a formação passa a ter como valor central a produção do indivíduo-competidor e como horizonte a derrota dos demais concorrentes.

Os bens públicos, por outro lado, têm fundamento em princípios de equidade e inclusão, segue argumentando Dias Sobrinho (2013), uma vez que o acesso de alguém a um *bem público* não exclui os direitos dos outros. Os bens públicos, como parte essencial do direito social, devem ser acessíveis a todos e não podem ser considerados mercadoria. A natureza jurídica, o enquadramento administrativo, a origem do financiamento e a gratuidade da matrícula, constituem elementos importantes, mas não são suficientes para as distinções entre público e privado. O que certamente pode fundamentar esta distinção tem a ver com as concepções assumidas pelas universidades como seus objetivos finais, isto é, se eles representam os valores do bem coletivo ou, ao contrário, se estão voltados para os interesses individuais e mercadológicos, com os respectivos processos internos implementados para atingir esses objetivos. A educação voltada para o *bem público* tem como referência a preocupação com valores de equidade e de igualdade democrática e social, a educação que se ajusta aos interesses mercadológicos privados tem seu foco no lucro do econômico. Importante observar que se trata não apenas de instituições postas a serviço dos interesses do mercado, mas elas próprias passam a fazer parte do mercado ao transformar o ensino em mercadoria, comercializada como outro produto qualquer.

Quando descompromissada com o *bem público*, a educação atende prioritariamente aos interesses dos indivíduos e do sistema econômico. Neste sentido, Dias Sobrinho (2010, p. 1224) assinala que a qualidade deve ser para todos, e imprescindível à construção de sujeitos sociais:

Uma educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar. Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. A educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação.

Para Barata-Moura (2003), a educação é o processo relacional aberto de dar forma à condução do nosso viver. Sob a ótica de valor comunitário, a formação não apresenta uma vantagem exclusivamente pessoal, um benefício apenas privado, mas um incremento ao potencial social – um *bem público*. A educação, em função de seu amplo alcance no corpo social por corresponder a uma necessidade fundamental e interesse dos indivíduos relativamente ao emprego futuro, constitui um dos setores mais oportunos para a comercialização de serviços.

A partir da década de 90, a internacionalização da educação superior privada consagrou-se prioritariamente ao ensino com apoio do Decreto Federal nº 2. 207, de 15 de abril de 1997, que autorizou as entidades mantenedoras com fins lucrativos a se valer da legislação que rege as sociedades mercantis, especialmente na parte relativa aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas. Esta transformação da educação em um produto também se consolida pelo apoio da Organização Mundial do Comércio – OMC, cujas regulamentações eliminam, gradualmente, as barreiras do comércio exterior, ampliando a comercialização da educação por empreendedores globais. Na esfera do privado a educação superior assumiu uma estrutura orientada por estratégias e programas de eficácia organizacional, alheios ao conhecimento como *bem público* e à formação intelectual das pessoas. Segundo observa Chauí (2003, p. 6):

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

A tendência para a privatização pode ser vista em todos os setores. A consequência disso é a crescente comercialização da educação e do conhecimento, atraindo capital estrangeiro interessado a exploração no campo da educação com fins comerciais. Neste sentido, segundo Afonso (2010), a educação superior revela-se como o setor mais favorável a esse mercado global, voltado para comercialização de serviços educacionais. Barata-Moura (200) argumenta em seu artigo “Educação superior: Educação um direito ou mercadoria?” que os pressupostos nos quais a mercadização se coloca, são diametralmente, distintos à educação superior.

Segundo Dias Sobrinho (2016), *Ciência e tecnologia* impulsionam o desenvolvimento da economia, mas podem gerar desigualdades sociais se não houver sistemas de compensação na política de controle do Estado. O conhecimento tende a ser visto cada vez mais como ativo econômico; quando isso ocorre, ele deixa de desempenhar um papel de valor público fundamental para o bem-estar coletivo. Neste caso, o conhecimento deixa de ser patrimônio da sociedade porque um *bem público* não permite a rivalidade e a exclusão. Segundo o autor, é certo que a educação contribui essencialmente para o desenvolvimento da economia. O grau de educação de uma sociedade é indicativo da relação intrínseca entre educação e desenvolvimento econômico. Isso coloca a educação, especialmente a educação superior, no interesse de um Estado democrático comprometido com políticas sociais, mas também no interesse de empresas privadas do setor econômico interessadas em comercializar conhecimentos e habilidades. Egressos da educação superior, contribuem para o desenvolvimento tecnológico e participam, eles próprios, como consumidores de produtos industriais sofisticados. No entanto, o propósito da educação não deve estar no campo da economia, mas no desenvolvimento do ser humano e da sociedade.

#### **4.4 Formação para o mercado**

Gadamer (1983), aduz que na organização da sociedade humana, a técnica levou à manipulação do estilo de vida das pessoas e à perda de flexibilidade no tratamento do mundo. O uso da tecnologia, difundido em todas as esferas da vida, e a dependência de seu funcionamento levam a uma perda de liberdade nas ações das pessoas. Na civilização cada vez mais técnica, o artificial surge como uma nova possibilidade, como um novo produto que desperta interesse e desejo de consumo bem como a emergência de novos desejos e necessidades. A lógica do lucro econômico, estrategicamente agregada ao uso de alta tecnologia requer transformações na sociedade e se converte em poder social. Nesse sentido, Gadamer (1983, p. 43) esclarece:

Só o século XX é determinado através da técnica de uma maneira nova, na medida em que lentamente se processa a passagem do poder técnico do domínio das forças naturais para a vida social.

As tecnologias da informação, que segundo Gadamer (1983) são ainda mais fatais, criaram oportunidades para a seleção da informação que, por sua vez, são controladas por aqueles que as escolhem. Segundo ele, as modernas tecnologias de comunicação inevitavelmente levam à manipulação das mentes. Aumentar o nível de informação não significa fortalecer a razão social e este é o problema da perda da identidade humana. "Quando o indivíduo se sente, na sociedade, dependente e impotente face às formas de vida que lhes são proporcionadas tecnicamente, se torna incapaz de conseguir sua identificação" (GADAMER, 1983, p. 45). O maior perigo da civilização atual está na adaptação, na medida em que uma sociedade técnica valoriza justamente a adaptação do indivíduo", no caso, aos interesses do sistema econômico.

Por analogia com as empresas de mercado que produzem e comercializam bens resultantes de suas atividades, a 'educação' é referida neste contexto como a mercadoria das instituições de ensino, se a lógica for comércio e lucro de um produto. Neste sentido, se fala sobre a 'mercadização' da educação.

Para Groppo (2011), processos globais competem no cenário de negócios e no campo da educação. A *universidade operacional* se configura como uma organização de serviços que, por sua vez, compete com outras universidades operacionais, em vez de promover o bem social de forma articulada. A crise institucional da universidade ameaça tornar a universidade, instituição autônoma, em *universidade operacional* - um serviço exclusivo para os interesses privados.

Ao definir as funções básicas das universidades na atualidade, Albach (2008) destaca a docência, como uma atividade principal (*core business*), absolutamente dominante. O objetivo consiste em educar as pessoas para que trabalhem efetivamente em um mundo cada vez mais tecnológico, fornecendo habilidades técnicas para um número crescente de empregos que requerer conhecimentos e educação sofisticados. Atualmente, as universidades oferecem, através de seus currículos, formação para as principais profissões, indicando uma estreita conexão com a economia e com as necessidades práticas da sociedade.

Em seu artigo sobre 'Democratização, qualidade e crise da educação superior', Dias Sobrinho (2010) discute as contradições entre concepções de educação como *bem público* e como mercadoria, tematizando noções de qualidade e pertinência social, que estão implícitas nessa discussão e nas transformações

decorrentes. Com vistas ao mercado, uma educação de valor seria aquela que possibilita ao indivíduo adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para uma abordagem individual competitiva. Há uma tendência de entender e acreditar que a educação tem mais qualidade quando possibilita eficiência e competitividade aos indivíduos e empresas. Portanto, a qualidade da educação fica relacionada à produtividade, lucro, desenvolvimento a todo custo, empreendedorismo, competitividade, e habilidades profissionais adaptadas às mudanças no mundo do trabalho e da economia. A qualidade da educação, neste caso, é mais determinada pela capacitação profissional e expansão das possibilidades de empregos, do aumento da competitividade através de conhecimentos úteis do que por referências sociais e orientações para o bem comum.

O chamado mercado vem exigindo da sociedade um crescente conhecimento técnico necessário para a produção industrial e aumento da produtividade. Para Marcovitch (2002) e Dias Sobrinho (2005, 2010) a universidade fica refém do mercado por um critério de conhecimento útil, que estabelece as disciplinas e também os temas de pesquisa nos programas de graduação e pós-graduação, que prevalecem nos currículos universitários. A desvantagem dessa situação consiste na mudança de orientação das instituições universitárias para as disciplinas técnicas – aquelas cujo conhecimento é aplicável, útil e requerido pelas grandes empresas. Se a universidade aceitar acriticamente os interesses da sociedade, identificados com a orientação do ‘mercado’, ela declina de sua função de formação e educação para a autonomia dos sujeitos, em favor da organização da produção e do pretendido controle das relações entre indivíduos. As políticas neoliberais e suas práticas que induzem as universidades a rever, de maneira cada vez mais forte, sua vocação tradicional de construir conhecimento e fomentar formação como bens públicos, adotando o mercado e não a sociedade como referência central. Dias Sobrinho (2005, p. 168) ressalta que

O estreito vínculo do conhecimento com a economia gera uma pesada tendência de comercialização e privatização da educação superior, que se manifesta na cultura empresarial, no aparecimento de novos provedores privados, no desdobramento espacial das instituições, na redução do estudante ao estatuto de cliente e consumidor, na diminuição dos financiamentos do Estado, na transnacionalização, na lógica da competição, na hegemonia do quantitativo, da rentabilidade e do lucro, nas práticas gerencialistas, no uso privado dos espaços públicos.

A integração do indivíduo no mercado de trabalho fornece meios materiais para sua subsistência e reconhecimento como membro da comunidade; aqueles que não têm acesso a este mercado estão em risco de exclusão social. Para conseguir um mínimo de independência pessoal, ele terá que concentrar seus esforços na melhoria das condições que o mercado exige. Para Flickinger (2010), no entanto, a visão de trabalho, predominante na economia capitalista, baseia-se em um modelo social orientado pelas demandas do mercado, mas não prioriza as necessidades do homem. As experiências vividas nas últimas décadas mostram que as transformações nas diversas esferas sociais serviram para aperfeiçoar e refinar o domínio da lógica econômica sobre o humano. Essa dinâmica resulta em um desafio para o indivíduo e também para as instituições de ensino, com vistas a seus fins. Percebe-se uma troca de perspectiva, porque não é mais o homem que se realiza por meio do seu trabalho, mas é a sociedade capitalista neoliberal que se impõe através da economização abrangente do homem, desvinculando-se assim do original ideal de formação. Deste ângulo, a busca pela porta de entrada para a sociedade do trabalho passa, em primeiro lugar, pela qualificação do indivíduo de acordo com as necessidades econômicas. O processo de formação vê-se assim orientado pelas diretrizes de racionalidade do mercado que também servem como critérios para a avaliação dos resultados.

#### 4.5 Um argumento final a respeito da relação entre *práxis* e *téchne*

Gadamer (1983) refere-se à *práxis* como algo que hoje não preserva o significado original que possuía no pensamento grego antigo. No conceito moderno e em contextos científicos, a *práxis* é a aplicação da ciência, e a ciência é uma forma de conhecimento orientado para o saber-fazer. Ela determinava a situacionalidade decorrente do mundo natural e social em torno do homem, isto é, no horizonte dos entes variáveis, portanto, não é a aplicação da teoria, pois esta lida com o que é sempre do mesmo modo. No pensamento grego antigo, o conceito de ciência não designava o agir segundo regras e a aplicação deste saber.

Na filosofia prática de Aristóteles (2017), o conceito de *práxis* se forma em oposição à arte técnica de produção, e não com relação a teoria. Ele distingue *téchne*, o saber fazer, da *phrónesis*, a sabedoria prática que direciona a *práxis*. Agir é um componente da *práxis* como uma atividade que é introduzida com base na decisão ética pela participação da *phrónesis*. A filosofia prática não é a "aplicação de teoria na prática", tal como se considera de maneira autoevidente. No âmbito de todo fazer prático ela surge a partir da experiência da própria *práxis*, por força da racionalidade colocada nela.

Segundo Gadamer (2009a), no conceito grego antigo, a *práxis* não é a aplicação das ciências; o conceito de ciência, ao contrário, dizia respeito a um conhecimento geral com um fim em si mesmo e não um conhecimento aplicado, com o qual se poderia obter alguma utilidade através da *práxis*. Neste sentido, segue o alerta de Gadamer (2009a, HR, p. 249, grifo nosso):

Nossa tarefa continua sendo inscrever e **subordinar** os conhecimentos teóricos e as possibilidades técnicas do homem à sua *práxis*, e não consiste de maneira alguma em transformar o próprio mundo da vida, que é justamente a *práxis*, em um constructo técnico teoricamente fundamentado.

No entanto, segue Gadamer (2009a), a distinção entre *práxis* e *téchne* não significa efetivamente uma separação, mas uma ordenação. Uma ordem natural corresponde a inserção e subordinação da *téchne* à *phrónesis* e à *práxis*. Parece perigoso quando se submete, ao estilo moderno, a filosofia prática às teorias da ação humana. Para Gadamer (2009a, HR, p. 250): “*Práxis*’ não designa justamente o agir segundo regras e a aplicação de um saber, mas visa a situacionalidade originária do homem em seu mundo circundante natural e social.”



O que os gregos chamavam de *téchne*, o conhecimento do que é possível produzir e fazer, capaz de alcançar sua própria perfeição, para Gadamer (2011), contém a característica essencial de toda a técnica, cujo fim não está em si mesma. Esse saber fazer de quem produz o objeto não lhe confere nenhum poder para garantir que a coisa produzida seja utilizada convenientemente e nem tampouco que seja utilizada para algo justo. O modelo da filosofia prática em Aristóteles mostra claramente a distinção entre *téchne*, este saber-fazer e *phrónesis*, a racionalidade da vida prática, que agora está no centro do problema. Gadamer (2011, VM II, 162), assim descreve a distinção entre o saber fazer e o saber agir que orienta a *práxis*:

A *téchne* que pode ser ensinada e aprendida e seu desempenho não depende evidentemente do tipo de homem que se é, já, do ponto de vista moral ou político, ocorre exatamente o contrário com o saber e a razão que iluminam e guiam a situação prática da vida humana.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa época em que a ciência, por meio da tecnologia, penetra no modo de ser social, a presente pesquisa estabeleceu como objetivo delinear um percurso reflexivo sobre esta questão, enfocando o papel da instituição de ensino superior na qualificação técnica e formação de pessoas.

O principal procedimento para alcançar nosso objetivo, com a expectativa de trazer maior familiaridade do problema, foi a leitura atenta da obra de H-G Gadamer em suas teses sobre hermenêutica e filosofia prática. Vimos que seus estudos têm sua origem e fundamento na filosofia desenvolvida por Platão e Aristóteles, o que nos levou a investigar e assumir a filosofia grega clássica como fundamento para nosso próprio estudo.

No debate de Sócrates com os sofistas sobre a educação dos jovens, constatamos que Platão reconhece, além do conhecimento teórico que pode ser ensinado como matemática ou as coisas da natureza, um tipo de conhecimento prático relacionado ao saber-fazer, como a construção de uma casa ou saber tocar um instrumento musical. Este conhecimento prático ensinável é referido pelos gregos por *téchne*. A questão em discussão, que Sócrates se opõe aos sofistas, diz respeito a um outro conhecimento que não é nem teórico nem orientado para produzir ou realizar algo, mas diz respeito às virtudes morais que os sofistas alegam ser capazes de ensinar e Sócrates entende que isso não é possível.

O ponto deixado por Platão é se a virtude pode ser o objeto da ciência e, portanto, ser ensinada. A possibilidade de ensinar colocaria a virtude no horizonte em que os entes são sempre do mesmo modo, o que não é o caso das ações humanas. Para contornar esse problema, Platão vincula o fim último das virtudes ao Bem Transcendente, além do horizonte prático dos entes variáveis.

Diante da dialética platônica do bem supremo como meta última das ações morais do homem, e esse bem transcendente situar-se além do horizonte prático, Aristóteles desenvolveu uma filosofia prática na qual as ações morais não são adquiridas pelo ensinamento, nem constituem um dom natural do homem, mas resultam do hábito como uma disposição permanente de caráter. Em Aristóteles, toda racionalidade prática é orientada para um fim. O fim das ações morais é a *eudaimonia*

(felicidade), que não consiste em prazeres, nem riquezas, nem honras, mas numa vida virtuosa. A virtude moral é própria do homem dotado de sabedoria prática e educado pelo hábito em seu exercício.

Ao elaborar uma filosofia prática, Aristóteles estabeleceu ainda a diferença entre o saber agir que dirige a *práxis*, em oposição ao saber-fazer da arte técnica (*téchne*). Para agir, embora situado no horizonte prático, há uma racionalidade - denominada pelos gregos por *phrónesis* - que orienta as ações morais do homem nas condições de sua própria existência. Aristóteles define que essa sabedoria não é uma questão de conhecimento teórico, nem se refere ao conhecimento do especialista, do técnico ou do artesão. Seu uso não é uma capacidade que pode ser objeto de aprendizado. Sua fundação pode ser explicada na própria existência humana, na factualidade que condiciona o homem no seu modo de ser no mundo e constitui o princípio fundamental da virtude prática.

É no resgate da filosofia prática de Aristóteles que Heidegger define a hermenêutica, referindo-se a ela como uma estrutura básica da existência factual, na qual o modo prático de ser-no-mundo é configurado. Neste sentido a hermenêutica se aproxima da definição de *phrónesis* na filosofia prática aristotélica.

Embora Heidegger tenha influenciado Gadamer em relação à hermenêutica, o desenvolvimento de sua Hermenêutica Filosófica procedeu de maneira diferente devido aos resultados de seus estudos sobre Platão e Aristóteles, e no desenvolvimento do que ele define como filosofia prática, envolvendo especialmente questões no campo social e ético.

Encontramos na filosofia prática de Gadamer a crítica referente a relação entre teoria e prática. Ele se refere à *práxis* como algo que não preserva o significado original que possuía no pensamento grego antigo. Hoje, a *práxis* é uma aplicação da ciência, e a ciência é uma forma de conhecimento orientado para o saber fazer. Ciência para os gregos significava conhecimento racional que não envolvia empirismo. O conceito atual das ciências empíricas corresponde mais ao conceito que os gregos entendiam como *téchne*, isto é, um conhecimento aplicado destinado a produzir algo.

Em sua obra "A razão na época da ciência" Gadamer nos lembra que a ciência moderna se identifica com o crescente domínio da natureza e do próprio homem em

seu modo social de ser, não mais correspondendo ao significado original da palavra *praxis*, um saber associado às finalidades da existência humana. A técnica levou à manipulação do estilo de vida das pessoas e à mudança de valores. A técnica que deveria servir ao homem, por uma inversão de disposição, é o homem quem está adaptado a um modo determinado pela técnica. A lógica do lucro econômico estrategicamente fixada no uso da tecnologia determina mudanças na sociedade e se transforma em poder social.

Ao entrar no cenário da formação humana, a educação superior adquire considerável relevância como fonte de conhecimento e desenvolvimento da capacidade técnica. O saber-fazer atrelado à inovação tecnológica e à produção industrial representa uma vantagem competitiva no mundo dos negócios. O chamado *mercado*, nos lembra Dias Sobrinho, vem exigindo da sociedade um crescente conhecimento técnico necessário para a produção industrial e o crescimento da produtividade. Os objetivos da sociedade ficam identificados com essa demanda e a educação refém do mercado por um critério de conhecimento útil. A aquisição de conhecimento, no entanto, é apenas parte da formação integral das pessoas, tão importante quanto produzir ou incorporar conhecimento é conhecer sua natureza e seu sentido ético e social. O espaço universitário é um lugar de produção de conhecimento e promoção da cultura, com significados imensuráveis. As instituições de ensino superior não podem aderir, sem uma reflexão crítica sobre suas diretrizes e atividades, a objetivos que vão além de sua razão de ser, para servir aos interesses dos setores produtivos. Este é o cenário de desafio para as instituições de ensino com vistas aos seus fins.

A reflexão sobre a universidade como meio de produzir e adquirir conhecimento, mais especificamente um tipo de conhecimento aplicado, leva-nos a concluir que a formação humana não pode se desviar dos significados inerentes ao *êthos*. A *práxis*, por sua vez, é um fim em si e não um meio que faz uso do homem para obter o domínio da natureza e do controle social. O conhecimento, de qualquer natureza, deve contemplar a *práxis* - e voltar-se para ela.

A qualificação técnica na formação superior deve assegurar que as práticas profissionais são coerentes com a *práxis* humana, e que *práxis* significa, em sua mais elevada definição, "a melhor realização da vida". Essa consciência parece estar

ausente do pensamento comum, quando se reduz o propósito da educação superior apenas a um meio de formação para atender à demanda do mercado e, em última análise, a um meio de qualificação para o domínio tecnológico e a competitividade.

A hermenêutica nos mostra que a solução para essa questão pode estar na *compreensão*. A hermenêutica, como método de compreensão, coloca-se, em importância, ao lado do método científico que leva ao conhecimento ou à realização de algo. Tão importante quanto adquirir conhecimento aplicado é entender por que algo é produzido e se isso é bom para o todo do ser humano e da sociedade.

Uma educação que qualifica especialistas sem fornecer conhecimento e consciência sobre a condição humana contribui apenas para o “progresso”, e não forma o homem para o bem social. Os tópicos discutidos nesta pesquisa e suas implicações levam a conclusão de que a qualificação técnica no ensino superior deve ser acompanhada de uma formação para autoconsciência e de responsabilidade por sua sociedade.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 1131137-1156, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 29 maio 2017.

ALBACH, Philip G. Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización in: **La educación superior en el mundo**. Global University Network for Innovation (GUNI) (aut.): 2008,. Disponível em: <<http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20%285-14%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 26/maio/2017.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: PESSANHA, José Américo Motta (Org.). **Aristóteles**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 5-196. (Os Pensadores volume 2). Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim, da versão inglesa de W. D. Ross.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**. 2. ed. São Paulo: Forense, 2017. 270 p. (Fora de Série). Tradução do grego de António de Castro Caeiro.

BRÜLLMANN, Philipp. **A teoria do bem na ética a Nicômaco de Aristóteles**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 218 p. (Coleção Aristotélica). Milton Camargo Mota.

BARATA-MOURA, José. Educação Superior: Direito ou Mercadoria? **Avaliação (Campinas; Sorocaba)**, v. 9, n. 2, p. 31-36, 2003. ISSN 1982-5765. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1266>>. Acesso em: 26 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2019.

CAEIRO, Antônio de Castro. Apresentação. In: ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2. ed. São Paulo: Forense, 2017. p. 11-17. (Fora de Série).

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set. /dez. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 out. 2017.

DEVEREUX, Daniel. A unidade das virtudes. In: BENSON, Hugh H. (Org.). **Platão**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Cap. 5. p. 304-317. Consultoria, supervisão e tradução de Marco Antonio de Ávila Zingano.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Edições de Ouro, [1970-?]. 176 p. Tradução, prefácio e notas de João Cruz Costa.

\_\_\_\_\_. **Discurso do método**. Lisboa: Edições 70, 2017. 103 p. Tradução de João Gama. Introdução e Notas de Étienne Gilson.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28 p. 164-173, abr. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 1131223-1245, Dec. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 maio 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas; Sorocaba)**, v. 18, n. 1, p. 107-126, Mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772013000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 29 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade. **Revista FORGES**, v. 4, nº 2. Lisboa; Ilhéus. p. 13- 30. 2016. Disponível em: <<http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/01/Revista-Forges-v4-n2-2016.pdf>>. Acesso em 12 junho 2017.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010. 201 p. (Coleção educação contemporânea). Introdução de Pedro Goergen.

\_\_\_\_\_. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Educação PucRS: Dossiê - Formação e pluralidade interpretativa**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan. /abr. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8663>>. Acesso em: 27 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Herança e futuro do conceito de formação (Bildung). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, mar. 2011a. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000100010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000100010&lang=pt)>. Acesso em: 28 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 108 p. (Coleção Pensadores & Educação). Livro eletrônico.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. 106 p. (Biblioteca tempo universitário 72). Tradução de Ângela Dias.

\_\_\_\_\_. **Elogio da Teoria**. Lisboa: Edições 70, 2001. 142 p. Tradução João Tiago Proença, Revisão Arthur Morão.

\_\_\_\_\_. **A ideia do Bem entre Platão e Aristóteles**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 172 p. (Biblioteca do pensamento moderno). Tradução de Tito Lívio Cruz Romão.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica em Retrospectiva**. Petrópolis: Vozes, 2009a. 479 p. Tradução de Marco Antônio Casanova. (Referida nas citações por **HR**)

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método II: Complemento e índice**. 6. ed. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2011. 621 p. (Coleção Pensamento Humano). Tradução de Ênio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. (Referida nas citações por **VM II**)

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15. ed. Petrópolis: Vozes e Editora São Francisco, 2015. 631 p. Tradução de Flávio Paulo Meurer, nova revisão da tradução por Ênio Paulo Giachini. (Referida nas citações por **VM I**)

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. 176 p.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999. 336 p. (Coleção Focus). Tradução de Benno Dischinger.

GROPPO, Luís Antônio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação (Campinas; Sorocaba)**, v. 16, n. 137-55, mar. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 maio 2017.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia: Hermenêutica da faticidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 134 p. Tradução de Renato Kirchner.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 111 p. [o que você precisa saber sobre... ]

\_\_\_\_\_. *Phrónesis: a especificidade da compreensão moral*. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 365-376, maio/ago. 2007. Quadrimestral. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/563>>. Acesso em: 21 mar. 2018.



HÖFFE, Otfried. **Aristóteles**: Introdução. Porto Alegre: Artmed, 2008. 296 p. Tradução de Roberto Hofmeister Pich.

JAEGER, Werner. **Paideia**: A formação do homem grego. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 1433 p. (Clássicos WMF). Tradução de Artur M. Parreira; adaptação do texto para edição brasileira de Mônica Stahel; revisão do texto grego de Gilson César Cardoso de Souza.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”? (*Aufklärung*) In: **Immanuel Kant**: Textos seletos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-116. (CID Textos clássicos do pensamento humano/2). Tradução e introdução de Floriano Carneiro Leão. Edição bilíngue Alemão e Português.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2007. 208 p. Tradução de Hélio Magri Filho.

LIMA VAZ, Henrique C. de. **Ética e cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 295 p. (Escritos de filosofia II).

LOPES, Daniel Rossi Nunes. Estudo Introdutório: Filosofia e Sofística no Protágoras, de Platão. In: PLATÃO. **Protágoras de Platão**: Obras III. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 21-367.

PEREIRA, Viviane Magalhães. Hermenêutica filosófica como filosofia prática. **Ekstasis**: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 38-52, jul. 2015. ISSN 2316-4786. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/16826>>. Acesso em: 22 jan. 2019. doi:<https://doi.org/10.12957/ek.2015.16826>.

MANTZAVINOS, C.. Hermeneutics. In: ZALTA, Edward N. (Ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 7. ed. Stanford USA: Stanford University, 2016. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/>> Acesso em: 29 maio 2018.

MARCOVITCH, Jacques. Os desafios da área de humanidades no Brasil e no mundo. **Estud. av.**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 223-243, Dec. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000300017&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000300017&script=sci_arttext&lng=pt)> Acesso em 09 nov 2017.

MAZIA, Victor Hugo. Protágoras, o ensino da virtude e o progresso da história. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 13, n. 25, p. 1-1, maio/ago. 2016. Quadrimestralmente. Universidade Estadual do Ceará (UECE). Disponível em: <<http://kalagatos.com.br/index.php/kalagatos/article/view/39>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MUSSELIN, Christine. Are Universities specific organisations? In: KRUCKEN, Georg; CASTOR, Christian; KOSMUTZKY, Anna (Ed.). **Towards a Multiversity?: Universities between Global Trends and National Traditions**. Bielefeld: Transcript Verlag, 2006. p. 63-84. (Science Studies). Disponível em <<http://spire.sciencespo.fr/hdl:/2441/f0uohitsgqh8dhk97i622718j/resources/musselin-towards-a-multidiversity-4.pdf>> Acesso em 29 de maio 2017.

PAVIANI, Jayme. Notas sobre o conceito de virtude em Platão. **Veritas**, Porto Alegre, v. 57, n. 3, p. 86-98, set. /dez. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/11135/8781>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

PETERS, F. E.. **Termos filosóficos gregos**: um léxico histórico. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977. 254 p. Prefácio de Miguel Baptista Pereira e tradução de Beatriz Rodrigues Barbosa.

Platão. **Laques**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2007. 113 p. (Clássicos gregos & latinos). Introdução e tradução de Francisco Oliveira. Supervisão do IECFL da Universidade de Coimbra.

\_\_\_\_\_. **O Sofista**. 1. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. 265 p. Prefácio, Introdução e Apêndice de Santos, Jose Trindade; Tradução de MURACHCO, H., SANTOS, J. T. e MAIA JR J.

\_\_\_\_\_. **A República de Platão**: Obras I. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. 420 p. (Textos; 19). Organização e tradução de J. Guinsburg; Revisão comparada Luis Alberto Machado Cabral; Notas Daniel Rossi Nunes Lopes; Introdução Maria Silva Carvalho Franco.

\_\_\_\_\_. **Fedro**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016. 245 p. Tradução do grego, apresentação e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis. Introdução de James H. Nichols Jr.

\_\_\_\_\_. **Protágoras de Platão**: Obras III. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017. 680 p. (Textos; 19). Tradução, Estudos Introdutórios, Notas e Comentários de Daniel Rossi Nunes Lopes.

\_\_\_\_\_. **Apologia de Sócrates Críton**. Lisboa: Edições 70, 2017a. 87 p. (Clássicos gregos e latinos: 16). Tradução do grego, Introdução e notas de Manuel de Oliveira Pulquério.

SANTOS, José Gabriel Trindade. **Platão**: A construção do conhecimento. São Paulo: Paulus, 2012. 174 p. (Coleção Cátedra).

SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre *éthos* com epsilon e *éthos* com eta. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 32, n. 2, p. 9-44, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732009000200001>>. Acesso em: 20 Nov. 2018.

SZLEZÁK, Thomas A.. **Ler Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 200 p. (Leituras Filosóficas). Tradução de Milton Camargo Mota.

TAYLOR, C. c. w.; LEE, Mi-kyoung. The Sophists. In: **ZALTA, Edward N. (Ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 5. ed. Stanford Usa: Stanford University, 2016. ISSN 1095-5054. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/sophists/>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

WOLF, Úrsula. **A ética a Nicômaco de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2010. 287 p. (Coleção aristotélica). Tradução de Enio Paulo Giachini.

WOODRUFF, Paul. Plato's Shorter Ethical Works. In: **ZALTA, Edward N. (Ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 4. ed. Stanford: Stanford University, 2014. ISSN 1095-5054. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/plato-ethics-shorter/>> Acesso em: 1 mar. 2018.

XENOFONTE. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates. In: **Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 224 p. (Os Pensadores). Tradução de Líbero Rangel de Andrade, através da versão francesa de Eugène Talbot.

\_\_\_\_\_. **Memoráveis**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009. (Série Autores Gregos e Latinos). Tradução do grego, introdução e notas: Ana Elias Pinheiro. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/2416/9/memoraveis.pdf?ln=pt-pt>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

## GLOSSÁRIO DE TERMOS GREGOS

Termos gregos relacionados ao texto desta dissertação:

<i>(to) eu zen kai pratein</i>	Bem viver e bem agir.
<i>agathos</i>	Bem ou ainda, Bem como um princípio supremo, <i>summum bonum</i> . conforme o bem na Ética a Nicômaco (BRÜLLMANN, 2013),
<i>aidos</i>	Pudor. Sentimento de vergonha. Constrangimento. Vergonha prospectiva. Autocensura.
<i>aporia</i>	Impasse, enigma em que duas afirmações contraditórias se mantêm. Sem saída, dificuldade, questão, problema.
<i>areté</i>	Virtude, excelência. Virtude ao que a ela é referido, seja uma arte técnica ou uma questão moral.  Não há equivalente exato ao termo <i>areté</i> em português, mas a palavra "virtude" na definição de Jaeger (2013) corresponde ao significado da palavra grega, se à interpretação puramente moral, for acrescentado um sentido que expresse heroísmo guerreiro, sob uma conduta cortês e distinta. No conceito de <i>areté</i> se concentra o ideal de educação dessa época.
<i>dianoia</i>	Pensar, razão. Peters (1977): termo genérico para o raciocínio discursivo em Aristóteles
<i>díke</i>	Justiça. Decisão justa. Lei dos homens. Exprime por meio do conceito de igualdade a racionalidade do direito.
<i>doxa</i>	Opinião, juízo (ponto de vista). Oposto de <i>episteme</i> . Para Peters (1977) Aristóteles define a <i>doxa</i> (enquanto premissas contingentes) como "aquilo que podia ser de outro modo" (Met. 1039b).

Termos gregos relacionados ao texto desta dissertação:

<i>elenchos</i>	Refutação. Método argumentativo de Sócrates fazendo com que o interlocutor se depare com a própria ignorância e mude de opinião. Tem a finalidade de testar ou colocar em prova de verdade o que se levantou por uma questão inicial proposta no diálogo. Não se refere a maiêutica.
<i>episteme</i>	Ciência; conhecimento teórico puro; não abrange a empiria. Conhecimento (verdadeiro e científico), conhecimento (teorético). Oposto de <i>doxa</i> .
<i>êthos</i> ou <i>ethos</i>	Hábito, costumes, carácter, modo de vida habitual. Características e os traços comportamentais (modo de ser) que distinguem um povo sob o ponto de vista cultural, não decorrente de necessidade natural. Sobre a diferença dos termos <i>êthos</i> (grafado com épsilon) e <i>êthos</i> (com eta), ver (SPINELLI, 2009).
<i>eubolia</i>	Boa deliberação.
<i>eudaimonia</i>	Felicidade.
<i>hermeneuein</i>	Verbo: interpretar, expressar, traduzir.
<i>hermeneus</i>	Interprete. Mensageiro. Hermes o mensageiro dos deuses na mitologia grega. Aquele que comunica, informa alguém a respeito do que o outro pensa; aquele que transmite, que reproduz a comunicação, a notícia. (Cf. HEIDEGGER, 2013)
<i>héxis</i>	Disposição. estado, característica, hábito
<i>logos</i>	Discurso, linguagem. Para Gadamer (2001, p. 12): <i>Logos</i> não significa palavra, mas discurso, linguagem, prestar contas e, por fim, tudo o que se articula no discurso, o pensamento, a razão. <i>Logos</i> não é razão, mas discurso.
<i>nómos</i>	Convenção do artifício humano. O que é adquirido pelo costume. Tem por oposição o termo <i>physis</i> . Leis, estatutos e normas.

Termos gregos relacionados ao texto desta dissertação:

<i>paideia</i> ou <i>paidéia</i>	Educação, sistema de educação e formação ética da Grécia antiga; educação de meninos conscientemente dirigida.
<i>pathos</i>	Afecção, paixão.
<i>philia</i>	Amizade.
<i>phrónesis</i>	Sensatez, prudência prática. Virtude do conhecimento prático. Sabedoria prática.
<i>physis</i>	Natureza. Origem, evolução ou progresso natural. Realidade. Tem por oposição o termo <i>nómos</i> .
<i>poiesis</i>	A ação ou a capacidade de produzir ou fazer alguma coisa. Produzir. Criar.
<i>pólis</i>	Modelo das antigas cidades gregas, cidade-estado, organização civil
<i>práxis</i> ou <i>praxis</i>	Ação, atividade. Agir. Atividade humana, no sentido social e na natureza.
	A palavra <i>práxis</i> de origem grega, de acordo com Caeiro (2017), dificilmente pode ser traduzido como "prática". O verbete no dicionário de português, Aurélio, define <i>práxis</i> como "ação e, sobretudo, ação ordenada para um certo fim – por oposição a conhecimento, a teoria.". Significa ainda "cumprir" ou "realizar uma tarefa", designando uma atividade prática por diferença ao teórico. A <i>práxis</i> também pode designar o conjunto de ações do homem, que o caracteriza essencialmente como Humano.
	Para Peters (1977): Segundo Aristóteles, quando as ações se seguem a uma escolha deliberada podem considerar-se morais ou imorais, e daí caírem dentro do campo das ciências práticas, ou seja, ética e política, que têm como objeto o bem que é visado pela ação.
<i>proairesis</i> ou <i>prohairesis</i>	Escolha, escolha moral. Para Aristóteles a escolha é sempre de meios (PETERS,1977).

Termos gregos relacionados ao texto desta dissertação:

<i>sophia</i>	Sabedoria filosófica. Virtude do conhecimento teórico.
<i>sophistes</i>	Sofista. Leitura complementar: (TAYLOR; LEE, 2016)
<i>téchne</i> ou <i>tekhne</i> pl. <i>téchnai</i>	Arte, produzir, saber fazer prático, técnica, ofício, habilidade, ciência aplicada.
<i>politiken</i> <i>téchnen</i>	Arte política
<i>télos</i>	Fim, finalidade.
<i>theoria</i>	Conhecimento contemplativo. Teorização, especulação, contemplação, a vida contemplativa