

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Claudio Damião Braun

**DIÁLOGO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA:
EFETIVIDADE PEDAGÓGICA DE UMA PRÁXIS
HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO**

Passo Fundo
2022

Claudio Damião Braun

**DIÁLOGO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA:
EFETIVIDADE PEDAGÓGICA DE UMA PRÁXIS
HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo
2022

CIP – Catalogação na Publicação

- B825d Braun, Claudio Damião
Diálogo como experiência formativa : efetividade pedagógica de uma práxis hermenêutica na educação / Claudio Damião Braun. – 2022.
106 f. : il. ; 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.
1. Educação. 2. Diálogo. 3. Prática de ensino.
4. Gadamer, Hans-Georg, 1900-2002. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 371.3

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

Claudio Damião Braun

**DIÁLOGO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA: EFETIVIDADE PEDAGÓGICA
DE UMA PRÁXIS HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Aprovada em 31 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Rohden (UNISINOS)

Prof. Dr. Odair Nietzel (UFFS)

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco (UPF)

Prof. Dr. Miguel da Silva Rosseto (UPF)

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl (UPF) – Orientador



PPGEdu
Programa de Pós-Graduação
em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

“Diálogo como experiência formativa: efetividade pedagógica de uma práxis hermenêutica na educação”

Elaborada por

Claudio Damião Braun

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Doutor em Educação

Aprovada em: 31 de março de 2022
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Eldon Henrique Muhl
Orientador

Prof. Dr. Miguel da Silva Rossetto
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Luiz Rohden
UNISINOS

Prof. Dr. Marcelo José Dóro
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Odair Nietzel
UFFS

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Educação

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo

DEDICATÓRIA

A minha esposa, Denise Dal Ri Braun;
a minha filha, Sophie Emanuelle Braun.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa, Denise Dal Ri Braun, e a minha filha, Sophie Emanuelle Braun, pelo apoio e compreensão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Ao professor, Claudio Almir Dalbosco, pelas diversas sugestões e recomendações.

Aos demais professores do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Aos meus pais, João e Anita Braun, e demais familiares e amigos.

À CAPES, pela Bolsa do Programa Taxa-Capes.

A todos e todas, muito obrigado.

“Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade”.

(GADAMER, 2011, p. 247)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo refletir sobre a efetividade pedagógica da práxis hermenêutica na educação tomando como referência a Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer. Visa-se levar adiante um enfrentamento do problema do enfraquecimento da ação dialógica na educação atual. Com efeito, o enfraquecimento da capacidade para o diálogo parece estar levando a sociedade contemporânea a uma espécie de monólogo ou a um diálogo disfarçado que não cumpre as exigências do diálogo verdadeiro. Tal enfraquecimento contribui para a desconstrução dos valores sociais e para a predominância da exploração do outro em nome da liberdade e de direitos individuais. Partindo de um diagnóstico que nos levou a constatar um enfraquecimento da ação dialógica na educação atual, influenciada fortemente por uma tendência que privilegia a ação técnico-instrumental em detrimento da racionalidade dialógica, analisamos como tal prática interfere na formação das relações humanas, de modo a gerar o aumento da incapacidade para o desenvolvimento do “diálogo vivo” e da compreensão entre os indivíduos. Em confronto com essa tendência instrumentalizadora da racionalidade, contrapomos e defendemos a efetividade pedagógica de uma práxis hermenêutica que toma como princípio orientador o diálogo enquanto experiência formativa. Para tanto, lançamos mão da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, buscando, nos princípios que este desenvolve, uma perspectiva que possibilita a prática dialógica na educação. Como caminho de enfrentamento crítico, buscamos pautar o diálogo como imprescindível na experiência formativa, demonstrando a importância do princípio hermenêutico da razão dialógica e do diálogo vivo no processo formativo. A conclusão da tese aponta que uma formação integral do ser humano exige, além do desenvolvimento da formação técnica, a formação para o diálogo e o exercício hermenêutico constante como fator essencial nas relações sociais e na educação.

Palavras-chave: Formação; Diálogo; Experiência; Hermenêutica; Gadamer

ABSTRACT

This thesis aims to reflect on the pedagogical effectiveness of hermeneutic praxis in education, taking Hans-Georg Gadamer's Philosophical Hermeneutics as a reference. The aim is to tackle the problem of weakening dialogic action in current education. Indeed, the weakening of the capacity for dialogue seems to be leading contemporary society to a kind of monologue or a disguised dialogue that does not meet the requirements of true dialogue. Such weakening contributes to the deconstruction of social values and to the predominance of exploitation of the other in the name of freedom and individual rights. Starting from a diagnosis that led us to verify a weakening of dialogic action in current education, strongly influenced by a tendency that privileges technical-instrumental action to the detriment of dialogic rationality, we analyze how this practice interferes in the formation of human relationships, in order to generate an increase in the incapacity for the development of “living dialogue” and understanding between individuals. In confrontation with this instrumentalizing tendency of rationality, we oppose and defend the pedagogical effectiveness of a hermeneutic praxis that takes dialogue as a guiding principle as a formative experience. In order to do so, we make use of Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics, seeking, in the principles that he develops, a perspective that enables dialogic practice in education. As a way of critical confrontation, we seek to guide dialogue as essential in the training experience, demonstrating the importance of the hermeneutic principle of dialogical reason and live dialogue in the training process. The conclusion of the thesis points out that an integral formation of the human being requires, in addition to the development of technical formation, formation for dialogue and constant hermeneutic exercise as an essential factor in social relations and in education.

Keywords: Training; Dialogue; Experience; Hermeneutics; Gadamer

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	19
1-O ENFRAQUECIMENTO DA AÇÃO DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO ATUAL: UM DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA.....	19
1.1 Retrospectiva histórica dos modelos de formação humana.....	20
1.2 Exclusões das humanidades e da tradição	27
1.3 O reducionismo positivista e o tecnicismo no campo educacional da atualidade	31
CAPÍTULO II.....	35
2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA	35
2.1. Breve retrospectiva histórica e conceitual da hermenêutica.....	36
2.2 A ideia de jogo como modo para o pensar	39
2.3 Os prejuízos como elementos constituintes do entendimento humano	44
2.4 A compreensão é um processo circular	47
2.5 Compreender é sempre um processo de fusão de horizontes	50
2.6 Toda a experiência pressupõe a estrutura da pergunta	53
2.7 A linguagem como experiência hermenêutica.....	55
CAPÍTULO III	62
3. EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA.....	62
3.1 Formação como elevação à universalidade	64
3.2 A escola como experiência de socialização.....	68
3.3 Experiência é um processo de transformação para o reconhecimento	72
3.4 A reabilitação da arte de escutar – a primazia do ouvir.....	76
3.5 A práxis dialógica como encontro de mundos.....	79
3.6 Diálogo como experiência formativa	87
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

INTRODUÇÃO

Refletir sobre os problemas que afligem uma sociedade é importante; pensar sobre os problemas educacionais é necessário. A educação pode ser um processo de empoderamento, um caminho para a liberdade, quando seus objetivos não estejam apenas vinculados a uma mera instrumentalização do ensino para fins mercantilistas ou de controle e manipulação. Se o que se deseja é realmente uma sociedade justa e igualitária, não se pode deixar de lado a ideia de uma educação que vise a uma formação integral do ser humano, aberta ao diálogo, numa perspectiva de bem comum. O que ansiamos, aqui, não é de forma alguma desqualificar a formação técnica, a qual consideramos necessária em todo o processo de ensino e aprendizagem. O que pretendemos debater, isso sim, é a necessidade da manutenção da formação humana no processo educacional como exigência para o convívio social. Seguindo essa perspectiva de reflexão, almejamos, com a presente tese, contribuir com o debate que gira em torno do sentido da formação, logo, da importância das humanidades na educação.

Segundo Goergen (2009, p. 26), o que, na atualidade, chamamos de formação é o que, na antiguidade grega, compreendia a *paideia* e que, na modernidade, para os alemães, foi denominada de *Bildung*. A *paideia* grega, nas palavras de Rohden (2009, p.105), consistiu numa proposta de formação humano-intelectual dos cidadãos gregos que buscavam a excelência humana. Para Bombassaro (2009, p. 199), a *Bildung* alemã, assim como a *paideia* grega, também se encontra vinculada a outro momento importante da formação da cultura ocidental, que é a *humanitas* latina, cuja perspectiva apontava ser possível desenvolver no ser humano o mais alto nível de excelência, já que existiria nele uma força criativa autônoma, capaz de uma formação livre de si mesmo.

A história da formação ocidental, segundo Goergen (2009, p. 26-27), inicia-se na antiguidade com os gregos, com seus mitos, poetas, sofistas e filósofos, quando, aos poucos, os valores da experiência sensível passaram a ser subordinados e delimitados ao uso da razão. Na idade média, presenciamos um encontro entre as tradições grega, romana e cristã, em que as verdades teológicas se tornam a referência principal do processo formativo. Já a modernidade aposta suas fichas no uso da razão, dispensando os valores metafísicos e teológicos no processo formativo. Com o passar do tempo, os efeitos dessa mudança paradigmática, centrada na guinada para a razão subjetiva, apresentam suas dificuldades, iniciando-se, assim, o que chamamos de a crise da razão moderna, revelando os limites dos sujeitos e de suas certezas. Nas palavras de Goergen (2009, p.60), esse cenário, pautado por

verdades absolutas, dissolveu-se na contemporaneidade, gerando um cenário de crises e incertezas. Assim, podemos dizer:

[...] o grego, o medieval e o moderno buscaram alicerçar seu projeto formativo em fundamentos transcendentais, respectivamente, nas ideias e conceitos, na revelação e na doutrina da igreja e na razão subjetiva. Atualmente, parece se dissolver esse cenário de verdades e valores absolutos do qual foi refém também a presunçosa epistemologia racionalista moderna. Instalou-se em seu lugar um cenário de busca, de incerteza e de crise, que foi interpretado por alguns como o fim dos valores, dos fundamentos e a instalação da barbárie (GOERGEN, 2009, p.60).¹

Frente a esse cenário de crises e incertezas, queremos destacar o problema da incapacidade para o diálogo, cada vez mais perceptível em nossa sociedade, agravado de forma considerável pela crise política em nosso país, disseminando a mentira, o ódio e a discriminação. A facilidade e a rapidez, proporcionada pelas redes sociais, no processo da distribuição da informação, encontra-se também amplamente na difusão de inverdades em favor da manipulação das pessoas. O problema da incapacidade dialógica apresenta-se também na atualidade como uma questão de formação, sendo que a crise sobre o ideal do homem racional reflete-se sobre a própria educação, bem como sobre seus fins e seus vínculos com a sociedade. A partir dessas considerações iniciais, questionamo-nos: qual é o propósito formativo que a educação atual deve contemplar? Uma educação integral² que prepare o homem para a vida em sociedade ou uma educação técnica, instrumental, voltada para o mundo do trabalho?

Para darmos conta do nosso problema investigativo, da incapacidade dialógica na sociedade atual, buscaremos amparo no procedimento hermenêutico, partindo do pressuposto de que o modo de ser no mundo é uma maneira de interpretá-lo e que essa interpretação é uma tentativa de dar-lhe sentido e de nos compreendermos como parte dele e de agirmos nele. A negação dessa necessidade de interpretação implica a negação do próprio ser, base de toda a exploração humana e da perda do sentido da existência. Conforme Rohden, “[...] para Heidegger e Gadamer, a filosofia é mais que uma simples metodologia para extrair o sentido

¹ Sobre as mudanças das concepções da educação atual, especialmente da concepção de formação como *Bildung*, destacamos a obra *Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento*, organizada por DALBOSCO; MÜHL; FLIKINGER, 2019. O texto aponta que embora a crise atual, a ideia de formação desenvolvida pela *Bildung* continua a nos desafiar.

² Por educação integral compreendemos a promoção do desenvolvimento unilateral do indivíduo, envolvendo todas as suas dimensões, ou seja, o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social, econômico e cultural. Ela implica que se leve em consideração a complexidade de cada momento histórico e a particularidade da vida de cada ser humano, de sua individualidade, mas sem desconsiderar o patrimônio já produzido pela humanidade com seu potencial emancipador e humanizador, no presente e no futuro.

de um texto ou de uma obra literária ou artística. A hermenêutica filosófica instaura sentido, isto é, efetiva um processo” (2019, posição 862). Os interesses interpretativos são divergentes e forjam concepções e modos de ser e viver que se confrontam com certas concepções que são impostas por determinadas visões dominantes. Para superar tais visões, o exercício da interpretação torna-se uma exigência imprescindível na vida cotidiana e, de modo especial, na educação.

Retomando o debate de Hans-Georg Gadamer, que associa a incapacidade dialógica ao desenvolvimento técnico-científico, Dalbosco expõe que: “Tal incapacidade volta-se contra a própria sociedade, uma vez que o diálogo é constitutivo da ação humana e tudo o que produzimos e significamos, culturalmente, brota dessa nossa capacidade de dialogar com os outros e ouvi-los” (2007, p.68). Sobre a crítica de Gadamer, Dalbosco (2007, p.69) destaca algumas características que inviabilizam os diálogos. Indica, neste sentido, que as conversações na atualidade não apresentam mais interações, aproximam-se mais de monólogos, além de se caracterizarem pelo seu imobilismo e sua mesmice, provocada pela padronização tecnológica, além de, muitas vezes, não passarem de um palavrório incessante e fugaz. Assim, podemos concluir que: “O resgate, em nosso fazer cotidiano, da atitude de escutar o outro se torna urgente contra a pressa que a circulação fantástica de informação nos impõe” (DALBOSCO, 2007, p.69).

Buscando delimitar nosso olhar investigativo, queremos deixar claro que partimos de pressupostos que delinearam a nossa própria formação, vinculada à área das Ciências Humanas e de nossa atividade profissional, ligada à docência, na função de professor nas disciplinas de Filosofia e história na educação básica. Nosso horizonte prévio, o olhar donde partimos, busca uma fusão com o objeto desta pesquisa, visando à compreensão do processo formativo seguindo os passos da filosofia da educação.

Quando nos referimos à filosofia da educação é porque procuramos, na medida do possível, compreender a “função da reflexão filosófica dentro do campo amplo do agir pedagógico e sua fundamentação teórica”, um modo reflexivo que visa à “tomada de consciência quanto à necessidade de uma postura refletida como constitutiva do procedimento educacional” (FLICKINGER, 2010, p.100) e não meramente sobre os problemas relacionados ao agir pedagógico.

Nossa preocupação direciona-se ao problema do enfraquecimento da ação dialógica na educação atual. Acreditamos que esse problema possa ser um dos responsáveis de ter guiado a sociedade atual para uma espécie de monólogo dialógico, o que impede de escutar o outro,

impossibilitando o diálogo vivo. Essa falta de diálogo resulta na incompreensão, levando ao desentendimento, dissipando, muitas vezes, o ódio, a mentira, o preconceito, em uma espécie de desconstrução dos valores sociais, mesmo que feito em nome da liberdade e dos direitos individuais.

Como podemos perceber, esta investigação procura justificar a importância das Ciências Humanas no ideário educacional contemporâneo. Em razão disso, para darmos conta desse objetivo, lançaremos mão, como fundamento teórico, da hermenêutica filosófica gadameriana como caminho de investigação. Assim, propomos a seguinte questão norteadora: *Quais são os princípios hermenêuticos que possibilitam uma relação dialógica na educação diante do atual contexto da perda da capacidade para o diálogo vivo? O que caracteriza um diálogo na perspectiva hermenêutica? Como o diálogo vivo pode tornar-se fundamento para uma experiência hermenêutica?*

Ao fundamentar a experiência hermenêutica, o diálogo emerge como fundamento da própria experiência humana e, neste sentido, poderá auxiliar para pensar a experiência pedagógica.

Uma leitura hermenêutico-filosófica do *diálogo* deve ser entendida, segundo Gadamer, a partir dos princípios socráticos. Sendo assim, o que caracteriza um diálogo hermenêutico-socrático? O que ele exige de seus participantes? O que representa a abertura ao outro? O que proporciona a transformação em seus envolvidos? O que torna a análise hermenêutica fundamental para o entendimento da educação no atual contexto da sociedade plural e complexa? Que diferenciais a hermenêutica pode oferecer para uma compreensão mais eficaz e mobilizadora da educação e do processo de formação dos indivíduos? Em que a leitura hermenêutica se diferencia de outras leituras sobre educação?

Essas questões passam a ter maior importância, especialmente em nosso cotidiano profissional, principalmente a partir do momento em que entramos em contato, de forma mais profunda, com as leituras sobre a hermenêutica filosófica de Gadamer. Cada vez mais, ouvimos entre os profissionais da educação que uma mudança é inevitável frente às transformações promovidas, principalmente, pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

O objetivo primário desta tese consiste em investigar os princípios hermenêuticos que possibilitam uma relação dialógica na educação e que possam fundamentar uma efetividade pedagógica de uma práxis hermenêutica na educação. O objetivo secundário centra-se na exploração da ideia de práxis pedagógica e de experiência formativa, tendo por referência a

concepção de ação sustentada no modelo estrutural gadameriano. Acreditamos que a temática do diálogo constitua um aspecto fundamental do processo de formação. Partindo de uma leitura hermenêutica do diálogo, com precursores socráticos, entendemos que o diálogo exige de seus participantes uma abertura em relação ao outro, proporcionando a possibilidade de transformação de seus envolvidos. Confiamos que a temática do diálogo, a partir da experiência formativa baseada em Gadamer, poderá contribuir para se pensar o processo formativo, bem como a práxis educativa. A hermenêutica, além de ser uma forma de condução pedagógica, torna-se também uma possibilidade de compreender a linguagem como estruturante do conhecimento e da vida humana em geral. Além do diálogo, destacamos outras dimensões relativas à hermenêutica, como a expressividade, a historicidade, a linguagem, o senso comum, a formação, a interpretação, a compreensão da experiência, dentre outras.

Partindo de um diagnóstico da educação atual, percebemos um distanciamento da práxis dialógica em direção à técnica e à instrumentalização. Nossa hipótese leva-nos a pensar que a instrumentalização da pedagogia levou ao abandono da ideia de formação que se efetiva no diálogo como uma abertura para o outro, isto é, a um desprezo do ato de ouvir em favor do ver (olhar), o que contribuiu para o aumento da incapacidade dialógica na sociedade atual. O diálogo como experiência formativa, desenvolvendo a capacidade de escutar o outro, sob a perspectiva da hermenêutica filosófica, pode tornar-se um caminho que conduza o homem para um processo de autocompreensão, pois o entendimento mútuo é uma possibilidade latente em todas as trocas humanas.

Assim, pautados no núcleo hermenêutico, buscamos apresentar um contraponto, isto é, um caminho de superação, a partir de uma perspectiva hermenêutica-dialógica da educação. Investigando a ideia de *diálogo vivo* no pensamento gadameriano, analisamos em qual sentido ele torna-se fundamento para uma experiência hermenêutica, podendo, com isso, também justificar a *experiência formativa* (pedagógica).

Esta é uma tese de caráter bibliográfico que, conforme Severino (2007, p. 122), parte de registros e pesquisas já disponíveis, a exemplo de livros, artigos científicos publicados, documentos provenientes de diferentes fontes. Destacamos, como categoria teórica para a investigação, o procedimento hermenêutico, buscando um relacionamento aberto com as fontes na perspectiva de um “diálogo vivo” frente aos autores estudados e a tradição-histórica, tornando a linguagem médium para nossa experiência formativa, de forma humanizadora e emancipatória. Como fonte principal para a pesquisa é utilizada a obra *Verdade e Método I*:

traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, de Hans-Georg Gadamer, e, de forma secundária, os demais escritos do autor, em especial, os encontrados em *Verdade e Método II: complementos e índice*, em que se encontra uma diversidade de textos posteriores à *Verdade e Método I*. Além disso, buscamos apoio em alguns dos principais comentadores da obra do autor, particularmente, naqueles que tratam da hermenêutica filosófica aplicada ao campo da educação.

Considerando o referencial utilizado, a tese apresenta uma investigação de caráter interpretativo (compreensivo). Neste sentido, buscamos estabelecer um diálogo com os textos estudados, dando-lhes, primeiramente, a voz, escutando-os, ademais, para abstrair o que eles têm a dizer, considerando sua tessitura argumentativa interna, para, somente depois, reconstruir, de forma crítica, os principais princípios que podem contribuir para o enfrentamento do problema de investigação.

Outro aspecto importante do procedimento hermenêutico de Gadamer, que também servirá de base para esta investigação, será o entendimento daquilo que o autor revela relativamente ao princípio metodológico principal, ou seja, “de não empreender nada sem uma prestação de contas histórico-conceitual” (GADAMER, 2009, p. 100), dando atenção à procedência teórica e ao significado do conceito no contexto argumentativo do autor. Isso significa dizer, no que diz respeito ao conceito de experiência hermenêutica, que ele deve ser devidamente rastreado no pensamento de Gadamer, considerando principalmente a obra *Verdade e Método*. O mesmo procedimento far-se-á com os textos e documentos que servirão de referência na análise dos problemas educacionais abordados na tese.

Seguindo o pensamento de Hermann (2002, p.9), a hermenêutica, nesta investigação, é compreendida “como um modo de fazer filosofia”, um caminho frutífero para obtermos resultados satisfatórios ao refletirmos sobre o campo educacional, possibilitando “a autocompreensão do agir pedagógico” na busca por novos sentidos e interpretações do problema que envolve a formação humana, pois a hermenêutica como caminho metodológico deixa-nos mais convictos, visto que nos proporciona:

[...] tematizar a compreensão como um modo da existência humana, lançando questionamento crítico sobre o que é educar, aprender, compreender e dialogar. Quando a experiência hermenêutica enseja outras possibilidades interpretativas, a educação como que se desprende das amarras conceituais da visão científico-objetivista e da tradição metafísica, para então produzir os efeitos da abertura de horizonte e da ampliação da base epistemológica. Assim, a possibilidade compreensiva da hermenêutica desfaz o prejudicial equívoco que há entre educação compensatória e a educação no sentido amplo de formação (HERMANN, 2002, p.9-10).

Flickinger (2010, p.107) exalta o êxito da hermenêutica no cenário atual das ciências “[...] pela convicção de que o mundo não pode ser considerado simples resultado de um ato objetificador do pensar e, tampouco, mero objeto de manipulação por parte do sujeito cognoscitivo” (2010, p.107). Para exemplificar essa afirmação, o autor utiliza como referências as obras clássicas, que, além de serem fontes inesgotáveis de conhecimento, sempre apresentam elementos novos para nossas interpretações. “Se reduzíssemos, desse modo, nossas experiências à mera objetificação do mundo, ocultaria o rico potencial de sentido que resulta do vir deste ao nosso encontro em condições por nós não dominadas” (2010, p.108). Dessa forma, nossa postura hermenêutica acompanha a ideia gadameriana de que a metodologia instrumentalizadora não pode ser considerada o alicerce último para a legitimação do conhecimento na atualidade.

Ao centrar suas preocupações no entendimento humano e suas relações com o mundo, a hermenêutica torna-se, do ponto de vista teórico/metodológico, um caminho seguro para a realização de nossa investigação, pois compreender é mais que a recepção de um texto ou de um fato, é interpretar o que nos é revelado nele. Nos termos de Gadamer, “compreender é operar uma mediação entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós” (1998, p. 71).

Para Hermann (2002), tanto as ciências humanas como a educação podem abstrair da hermenêutica valorosa contribuição, uma vez que ela é um auto-esclarecimento de condições e bases teóricas, revendo os limites que as regras metodológicas impuseram-lhes de forma única e definitiva. Trabalhar com a razão não se resume em explorar apenas seu uso positivista proposta por certas tendências científicas, mas significa também utilizá-la para “[...] situar a compreensão num universo mais amplo, reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico. Abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica” (2002, p. 29).

Conforme Nixon (2017), ao lermos a obra de Gadamer é preciso constantemente perguntar-nos: como essas reflexões e análises se relacionam comigo, com minha própria história e com minhas expectativas? Como isso se conecta às minhas circunstâncias pessoais e/ou profissionais? Que perguntas ele está me perguntando? Devemos lê-lo como se ele mesmo estivesse falando com cada um de nós, considerando as nossas situações específicas, sem ter medo de responder a partir dessas situações, trazendo para o diálogo nossas opiniões e crenças.

No primeiro capítulo desta investigação, realizamos um diagnóstico frente à incapacidade dialógica latente na sociedade atual. Esse diagnóstico aponta para o enfraquecimento da ideia de formação que se efetiva no diálogo como uma abertura para o outro, influenciado pelo reducionismo positivista e o tecnicismo no campo educacional brasileiro e pelo abandono das disciplinas de ciências humanas. No segundo capítulo, destacamos as dimensões essenciais da hermenêutica filosófica de Gadamer, em especial: o jogo, o preconceito, o círculo hermenêutico, a fusão de horizontes, a estrutura da pergunta e a linguagem como meio para a experiência hermenêutica, além de iniciarmos o capítulo com uma breve retrospectiva histórico-conceitual da hermenêutica. Todas essas dimensões tornam-se fundamentos para pensarmos o diálogo como experiência formativa. No terceiro capítulo, apresentamos o diálogo como experiência formativa como forma de enfrentamento da incapacidade dialógica presente na sociedade atual. Para isso, centramos nossos esforços em responder a seguinte questão: Como o diálogo, do ponto de vista hermenêutico, pode ser pedagogicamente assumido como experiência formativa? Fundamentados pelas dimensões essenciais da hermenêutica filosófica, analisamos o enfraquecimento da ideia de formação que se efetiva no diálogo como uma abertura para o outro. Tudo isso na perspectiva de indicar uma experiência formativa pela efetividade pedagógica de uma prática hermenêutica da educação.

Defendemos, nesta investigação, a partir da filosofia da educação e em confronto com a tendência instrumentalizada da racionalidade, uma efetividade pedagógica de uma práxis hermenêutica, que tem, como princípio orientador, o diálogo como experiência formativa, tomando a hermenêutica de Gadamer como fundamentação teórica de uma educação integral que prepare o homem para a vida em sociedade. Tornar o diálogo como experiência formativa sob a perspectiva da hermenêutica filosófica é pensar os processos educacionais para além do método, buscando novos caminhos de enfrentamento ao problema do enfraquecimento da capacidade dialógica da sociedade contemporânea. Uma efetividade pedagógica necessita ir além do simples desenvolvimento da formação técnica do ser humano, desenvolvendo o senso crítico, tornando o diálogo um exercício hermenêutico constante, um fator essencial nas relações sociais e na educação. A proposta da hermenêutica de Gadamer implica um processo que envolve diversos passos: partir da palavra inicial, colocá-la em um círculo hermenêutico (interpretação) e transformá-la em um conceito que retorna como palavra e faz-se ação.

CAPÍTULO I

1-O ENFRAQUECIMENTO DA AÇÃO DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO ATUAL: UM DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA

(...) “incapacidade para dialogar”, é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro. A incapacidade do outro é sempre também a própria incapacidade. (GADAMER, 2011. p.250).

O propósito deste capítulo de nossa investigação é apresentar um diagnóstico da educação atual. A partir da crise do paradigma moderno da racionalidade, evidenciamos o enfraquecimento da ideia de formação integral em favor do desenvolvimento técnico, o que também, de certa forma, pode ser interpretado como uma espécie de enfraquecimento de uma formação que se efetiva no diálogo como uma abertura para o outro. Para a realização desse diagnóstico de época e dar conta de nosso objetivo, apoiamo-nos na hermenêutica como procedimento metodológico.

O aumento da incapacidade dialógica apresenta-se cada vez mais latente em nossa sociedade, bastante perceptível na intolerância presente nos diálogos. Não há mais diálogo, mas uma necessidade de imposição de ideias e uma forte resistência à aceitação de opiniões contrárias, configurando um cenário marcado pela indisposição para o diálogo. Se observarmos as rodas de conversas, quando estas ainda ocorrem, bem como as discussões que acontecem nos grupos de conversas nas redes sociais, sobre os mais diversos temas, mas, em especial, aquelas que perpassam o campo da política e dos direitos humanos e sociais, a disposição para o acolhimento da opinião do outro e a troca de ideias parece cada vez mais difícil.

No centro dessas inúmeras discussões, encontramos, na maioria das vezes, o mesmo elemento: a incapacidade de ouvir o outro. Será que essa incapacidade não é fruto do enfraquecimento da ideia de formação que se efetiva no diálogo como uma abertura para o outro? Para nós, o diálogo, como experiência formativa, sob a perspectiva da hermenêutica filosófica, pode tornar-se um caminho que conduza o homem para um processo de autocompreensão, e de uma sociedade mais justa, igualitária, enxergando o outro não como

um obstáculo, mas um *Ser* que pode proporcionar uma fusão de horizontes, mediando o entendimento.

Ao longo deste capítulo, apresentamos um diagnóstico que exhibe, em seu núcleo, a seguinte proposição: quanto mais a sociedade contemporânea desenvolve-se tecnologicamente, mais incapaz torna-se ao diálogo. Esse aspecto da incapacidade de dialogar apresenta grande repercussão pedagógico-formativa, pois se encontra ancorado a uma incapacidade de ouvir, ou seja, da escuta. Iniciamos nosso diagnóstico apresentando uma breve retrospectiva histórica dos modelos de formação humana, partindo, em sua origem, de uma formação universal até chegar a um projeto formativo que visa tão somente ao desenvolvimento de habilidades e competências, com a consequente despotencialização do papel crítico da educação. O segundo momento é dedicado às medidas que visam à exclusão das humanidades e à tradição dos currículos escolares. Por fim, abordaremos as consequências do reducionismo positivista e tecnicista no campo educacional da atualidade, bem como, a crítica de Gadamer quanto aos limites impostos ao papel da filosofia e às ciências do espírito, quando reduzidas a um mero instrumento epistemológico das ciências naturais.

1.1 Retrospectiva histórica dos modelos de formação humana

A pergunta pela formação humana e o papel do diálogo sempre estiveram presentes nos diversos períodos que envolvem a história da humanidade, como explica Pedro Goergen, em seu texto *A formação ontem e hoje* (2009). No referido texto, o autor exhibe os quatro principais modelos de formação surgidos na sociedade ocidental: o grego, o medieval, o moderno e o contemporâneo.

O primeiro modelo de formação humana, denominado de *Paideia*³, surgiu na Grécia antiga e estava alicerçado, em grande parte, sobre os fundamentos transcendentais da ideia e do conceito de um homem completo e perfeito, ligado à noção de virtude (*arethé*). Além de estar direcionado para o desenvolvimento da *razão* (*logos*), também previa o incremento da formação do corpo pela *ginástica*. Esse modelo de formação encontrava-se intimamente ligado à formação ética do cidadão⁴ e de sua capacidade de servir a *polis*⁵, isto é, a *cidade-*

³ Ver: JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

⁴ Na Grécia antiga o conceito de cidadão não se relacionava ao conjunto da população de uma polis ou cidade-estado, mas a uma minoria da população, geralmente, um seletivo grupo de pessoas, proprietários de terras e os aristocratas. Comerciantes, artesãos, mulheres, escravos e estrangeiros não possuíam direitos políticos, portanto, não participavam das decisões políticas de suas comunidades.

estado. O modelo de formação grego dedicava-se a desenvolver o exercício da cidadania, finalidade que pode ser identificada na mitologia, na poética, bem como na literatura e nos ensinamentos dos sofistas e filósofos. Estes últimos, os filósofos, conforme aponta Goergen, assumiram um papel central na educação grega: [...] “do ponto de vista prático, foram os poetas os principais educadores dos gregos, do ponto de vista teórico, a marca mais profunda e indelével foi deixada pelos filósofos” (2009, p.27). No contexto filosófico, que é o que aqui nos interessa, devemos destacar, de modo especial, os dois modelos de formação que mais influenciaram e, ainda hoje, influenciam os pensadores da formação humana: o *socrático-platônico* e o *aristotélico*, escolas que dedicaram sua atenção, de modo especial, aos aspectos metafísicos e políticos da formação humana.

No modelo socrático-platônico, presente especialmente nos escritos de Platão, encontramos uma teoria dualista que busca mediar dois mundos, o espiritual e o sensível. No mundo espiritual, localiza-se a ordem do ser e das ciências estáveis; já no mundo sensível, a materialidade, a realidade mutável, instável, perecível.

A inspiração platônica, proveniente de seu mestre Sócrates, buscava decifrar a alma e o cosmos da moral. A percepção de Platão, sustentada no diálogo socrático, muda o direcionamento da formação do ser humano, que, de uma preocupação articulada ao domínio da ordem natural e social, volta-se para a ética, isto é, para a busca do bem-estar espiritual do ser humano. Tal busca presente na ética de Sócrates é retomada por Platão como um dever que só se realiza pelo diálogo vivo. A preocupação que toma conta da pedagogia platônica é, conforme afirma Goergen, a formação moral na perspectiva da transformação política da sociedade grega:

O bem estar do homem que, em momentos anteriores, dependera do domínio da ordem natural e do ordenamento da estrutura social, passa a relacionar-se, agora, com o bem estar da alma. Não apenas a exploração do conhecimento, mas também a renovação moral do ser humano torna-se a chave da transformação política. Embora a virtude da qual nos fala Sócrates seja uma virtude interior, deve ser entendida como um elemento central de um novo projeto de formação do homem com manifestos interesses políticos (2009, p. 28).

⁵ As polis gregas eram denominadas de cidade-estado, pois correspondiam a um estado soberano, cidades independentes, governadas por cidadãos livres.

Esse modelo de formação que privilegia a formação integral e ao mesmo tempo dialógica do ser humano entra em choque com outro projeto formativo da época, o Sofístico⁶, que concentrava seus esforços em uma educação técnica baseada na oratória. O pensamento socrático visava ao desenvolvimento da capacidade reflexiva e dialógica, buscando superar a visão dos sofistas que faziam do discurso um exercício do convencimento pela persuasão. Sócrates utilizava uma espécie de questionamento irônico⁷, com o objetivo de eliminar o senso comum presente em seus debatedores, os sofistas. Criticava o ensino livresco que eles desenvolviam, afirmando que estes não davam conta do ideal da *Paideia*. “O termo *paideia* estampa a proposta do processo filosófico de formação humano-intelectual dos cidadãos da cultura grega pela busca da excelência humana” (ROHDEN, 2009, p. 105; grifos do próprio autor). Em seu ideal formativo, Platão procurava direcionar as pessoas para o debate sobre a vida justa e seu papel na formação política dos cidadãos: “A virtude política, concebida como participação na construção de uma sociedade, é, portanto, o verdadeiro objetivo da educação platônica” (GOERGEN, 2009, p. 29).

O modelo socrático-platônico de formação propunha o diálogo como princípio formativo. Na relação dialógica proposta por Platão, a pergunta tornava-se um elemento fundamental na superação das opiniões frágeis, em especial, daqueles que se colocavam na posição de donos de verdades absolutas. Através da prática do diálogo, desafiava as pessoas a descobrirem por si mesmas e no seu interior o verdadeiro sentido da *Paideia*. O modelo propõe, ainda, que seja superada a ideia de que conhecer implica meramente a obtenção de conhecimentos e habilidades, como propunham seus oponentes sofistas. Em contrapartida, propõe uma formação integral capaz de gerar um autêntico sentido para a vida humana, levando em conta os aspectos morais e políticos do homem na *polis*. Para Platão, “(...) o papel da educação seria o de alcançar o conhecimento do bem, da verdade e da justiça para melhorar a vida política” (GOERGEN, 2009, p. 29).

O segundo modelo de formação grega, que influenciou e ainda influencia os debates pedagógicos na atualidade, é o aristotélico. Para Goergen (2009, p. 33), esse modelo diferencia-se do socrático-platônico por não se preocupar com a divisão rígida de mundos sensível e inteligível encontrada na proposta platônica - teoria dualista -, mas por propor uma

⁶ Os sofistas constituíam grupos de professores itinerantes da Grécia Antiga que percorriam as cidades ensinando a arte da retórica e da oratória. A principal finalidade de seus ensinamentos era introduzir o cidadão na vida política, cuja participação dependia da capacidade de persuasão argumentativa.

⁷ O método dialético de Sócrates era um sistema de questionamento que trazia à luz pressuposições, muitas vezes falsas, que serviam de base para um suposto conhecimento. Sócrates assumiu o ponto de vista de quem nada sabia e simplesmente fazia perguntas, expondo contradições nas argumentações e brechas nas respostas e, assim, guiando-os a desvelar a verdade.

educação realista focada na *fatualidade empírica*, respeitando o ordenamento natural, tendo “[...] em vista sempre o fim último do ser humano e as potências de cada um. A educação moral tem como objetivo o domínio racional dos desejos e das paixões que podem desviar o homem da realização em ato de seu sentido potencial” (GOERGEN, 2009, p. 32). Aristóteles privilegia o lado racional da sabedoria que, segundo ele, levaria o homem à virtude e à felicidade. Para tanto, ele reconhece a necessidade de se considerar que existe uma diferença profunda entre a ação técnica e a ação prática, entre prudência técnica e prudência prática, que é o campo da ética.

Aristóteles preocupou-se em desenvolver uma análise destacando o indivíduo como um ser político em decorrência da sua condição de um ser carente. No entendimento de Aristóteles, o ser humano precisa tornar-se cidadão, isto é, um ser da polis para assegurar sua sobrevivência como ser humano. Conforme destaca Cenci, “para Aristóteles, o indivíduo é concebido por referência à cidade, esta o precede, é quem possibilita a realização de sua essência e a configuração de sua identidade” (2012, p. 69). Como ser carente, ele precisa do *clã*, das leis da *polis* e da estrutura da *oikos*, isto é, de uma vida pública e privada ao mesmo tempo, pois só assim ele irá encontrar os meios que asseguram a sua sobrevivência.

Gadamer identifica em Aristóteles uma nova relação entre teoria e prática, considerando esta última como uma ciência terapêutica ou uma pragmática ética. A experiência hermenêutica, para Gadamer, representa a realização de ações práticas que produzem finalidades justas através de meios justos; o que produz tal bem não é a ideia de bem, como pensava Platão, mas a própria ação justa por meios justos. Essa concepção aristotélica é base para a hermenêutica de Gadamer. Conforme Rohden,

[...] a paideia grega contém traços e pistas profícuas para repensarmos e justificarmos uma formação de cunho universal, isto é, humano, ético e político, conjugado com o técnico. Pressupomos, pois que ela é um ideal regulador uma espécie de ideal filosófico no qual essas dimensões se encontram entrelaçadas e justificam uma vida pautada pela procura do saber (ROHDEN, 2009, p.104).

Os modelos teóricos gregos serviram de fundamentos para o ideal formativo do homem no período medieval⁸. No entanto, a concepção medieval fundamentava-se em outro

⁸ A Idade Média inicia-se no século V, logo após a queda do Império Romano do Ocidente, e termina no século XV, com a conquista de Constantinopla pelo Império Turco-Otomano. Foi um período marcado pela síntese da herança romana com a cultura dos povos bárbaros que invadiram o Império Romano. O mundo medieval é marcado pela fragmentação do poder político, bem como pelo feudalismo, servidão e cristianização na esfera social e cultural.

referencial, o elemento transcendental decorrente da revelação divina, e que tinha, como objetivo último, a salvação do povo cristão. Dentre os diversos pensadores que se destacam naquele período, sobressaem-se Santo Agostinho e Tomás de Aquino, que uniram os elementos teóricos dos modelos gregos (Platão e Aristóteles) com as verdades promulgadas pela doutrina cristã e pela Bíblia. Goergen sintetiza com propriedade essa nova visão:

Na confluência entre o trabalho greco-romano e cristão, a ideia de modelo ou ideal humano é representada pela perfeição divina na qual devem se aproximar, mediante a *mimese* cristão, tanto a comunidade quanto o indivíduo. Esse é o núcleo da *paideia cristã* que mescla a fixidez abstrata da ideia platônica de bem com a bondade paternal do Deus cristão. A razão herdada dos gregos e a fé aportada pelo cristianismo disputam entre si a primazia ao longo de toda a Idade Média (GOERGEN, 2009, p.35-36).

No contexto da modernidade, a formação humana toma um novo rumo ao fundamentar-se no princípio da razão subjetiva. Na modernidade, surge a crença de que o ser humano pode encontrar, através do desenvolvimento da ciência e da técnica, um meio eficaz de se tornar um conhecedor e dominador da natureza, possibilitando levar a humanidade em direção ao progresso. Essa nova concepção de conhecimento, a partir de então, impactou fortemente a educação.

Comenius⁹, por exemplo, ao criticar a educação tradicional oriunda da Idade Média, trouxe ao debate os elementos do método e dos conteúdos científicos da modernidade para a educação. Já os autores empiristas, como, por exemplo Locke¹⁰, defendem que o ideal educativo deveria preparar o homem para a execução de tarefas que fossem úteis à sociedade e que, além de cuidarem de si mesmos, também cuidassem dos outros. Esse modelo, além de privilegiar a disciplina, deveria levar o homem a ser capaz de resolver seus próprios problemas, sejam eles individuais ou coletivos, promovendo bons hábitos¹¹ no ser humano. O mesmo modelo buscou ir além da mera utilização instrumental da razão, pois também privilegiou o sentimento que leva em conta a espontaneidade da natureza humana, tornando-se um guia de um novo processo educativo.

⁹ Jan Amos Komensky Comenius (1592-1670) foi um bispo protestante da Igreja de Morávia, educador, cientista e escritor checo, conhecido como o pai da educação moderna. Entrou para a história por revolucionar a pedagogia, especialmente, no âmbito do ensino da linguagem.

¹⁰ John Locke (1632-1704), filósofo inglês, um dos mais importantes representantes do empirismo. Exerceu grande influência sobre vários autores de sua época, como George Berkeley e David Hume.

¹¹ A educação deve formar o *gentleman*, um indivíduo moralmente correto e de bons hábitos.

Kant¹², um dos maiores pensadores da era moderna, indica, em seu projeto educativo, que saber e liberdade apresentam uma estreita relação, aconselhando-nos que devemos “ousar saber”. Para o autor, se o homem souber fazer bom uso de sua razão, poderá alcançar a sua autonomia, maioridade e liberdade¹³. Dessa forma, o núcleo do novo projeto transformador da prática do homem no mundo caracteriza-se pelos conceitos de “responsabilidade” e “liberdade”, fundados no exercício da racionalidade, em que a formação ou *Bildung* é “[...] na verdade, o processo de autoconstrução do ser humano e da constituição de sua vontade no permanente conflito entre sensibilidade e a razão, ou seja, entre o indivíduo e a sociedade” (GOERGEN, 2009, p.45).

Dalbosco (2009, p.29-30) destaca a dimensão moral da educação kantiana, sendo que ela é o fim para o qual todas as ações pedagógicas devem direcionar-se, a exemplo do conceito de disciplina, que possui a finalidade de transformar a animalidade do homem. Além disso, a educação deve acender o alargamento das disposições naturais do homem, desenvolvendo a racionalidade manifesta do aluno, sendo que a pedagogia constitui o meio para essa realização. Kant também define a tarefa da educação “como o esclarecimento da razão”, pois o desenvolvimento da atividade racional pode ajudar o homem a precaver-se das obrigações originárias de uma razão alheia.

A ideia de uma confiança incondicional do uso da razão propagada pelo iluminismo começa a ser contestada por alguns pensadores do Romantismo¹⁴. Esses pensadores acreditam que a razão não é o único caminho, preocupando-se também com os aspectos estéticos e linguísticos. Para Humboldt¹⁵, nas palavras de Goergen (2009, p.46-48), a verdadeira formação deve contemplar tanto a ciência objetiva quanto a formação subjetiva, promovendo o desenvolvimento dos potenciais do estudante de forma harmoniosa. Já Goethe¹⁶ define a formação como um processo unitário de experiências vividas e práticas, um processo de

¹² Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão, fundador da “Filosofia Crítica” - sistema que procurou determinar os limites da razão humana. Sua obra é considerada a pedra angular da filosofia moderna. Ler: DALBOSCO, Claudio Kant e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

¹³ Para ver mais sobre esse tema, ver: KANT, IMMANUEL. Sobre a Pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella. 6 ed, Piracicaba: UNIMEP, 2011.

¹⁴ O Romantismo surgiu na Europa no século XVIII no contexto da revolução industrial e do iluminismo, movimento intelectual e filosófico baseado na razão. Foi um movimento artístico e cultural que privilegia as emoções, a subjetividade e o individualismo. Contrário ao objetivismo e às tradições clássicas de perfeição, ele apresenta uma visão de mundo centrada no ser humano, com destaque para as sensações humanas e a liberdade de pensamento.

¹⁵ Friedrich Wilhelm Christian von Humboldt (1767-1835) nasceu na Prússia, atual Alemanha, e é considerado o pai da universidade moderna.

¹⁶ Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), filósofo e cientista alemão, autor de "Fausto", poema trágico, obra prima da literatura alemã. Fez parte, junto com Schiller, Wieland e Herder, do "Classicismo de Weimar" (1786-1805), período do apogeu literário na Alemanha.

formação e transformação do homem no mundo. Schiller¹⁷ acredita que o racional e o sensível, sem prejuízo a um ou outro, devem agir em conjunto, sendo esse equilíbrio alcançado pela transformação estética, direcionando a plenitude do sentimento e da liberdade.

O cenário milenar de verdades e valores absolutos presentes nos modelos de formação anteriores, grego, medieval e moderno, aos poucos dá espaço a um cenário de crises e incertezas, em que indivíduo e sociedade tornam-se elementos centrais nos debates educacionais na modernidade. Rousseau¹⁸, por exemplo, propõe em seu pensamento educacional a proteção das crianças em relação às maldades sociais, até que estas obtenham a autonomia suficiente para guiarem-se pela sua própria razão, como bem retrata em sua obra *Emílio*¹⁹.

Para Hermann (2010, p.113), o conceito clássico *Bildung* exprime que o homem é determinado por suas próprias ações, e não o é por determinações da natureza, ou por fundamentos teológicos, uma criação divina. Para a autora, na modernidade tardia, esse conceito passa a ser criticado devido a seu “anseio de unidade e totalidade” frente à pluralidade de orientações que o mundo apresenta, divergindo de um ideal de humanidade:

A queda das categorias de unidade e finalidade produzem uma perda de sentido, que repercute nas relações entre o indivíduo e o mundo, o particular e o universal, criando dificuldades de integrar experiência individual e projeto de mundo. Nietzsche, já havia chamado a atenção, desde o século 19, para os perigos da vulgarização da cultura, quando apegada aos critérios da economia política, da degradação do pensamento reduzido a uma cultura jornalística, do rebaixamento espiritual, pois tal vulgarização nos impede de interpretar a própria experiência para além daquilo que nos é apresentado como “verdade” (HERMANN, 2010, p.113).

No contexto contemporâneo, segundo Goergen (2009, p.49), indivíduo e sociedade encontram-se “em uma incontornável e crescente relação de dependência”, pois parece que não existe mais “identidade-eu”, sem uma “identidade-nós”. Essa constatação pode ser aliada ao diagnóstico de Hermann, que indica uma perda da normatividade da *Bildung*, que se encontra esvaziada de significados. Segundo a autora, esse esvaziamento encontra-se vinculado aos processos de transformação da sociedade, decorrentes da globalização, que

¹⁷ Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805), poeta, filósofo, médico e historiador alemão.

¹⁸ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo social, teórico político e escritor suíço. Foi considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um precursor do Romantismo. Suas ideias influenciaram a Revolução Francesa. Em sua obra mais importante "O Contrato Social" desenvolveu sua concepção de que a soberania reside no povo.

¹⁹ Com o Livro de Emílio ou da Educação, Rousseau revolucionou a pedagogia, servindo de ponto de partida para as teorias de todos os grandes educadores dos séculos XIX e XX. Trata-se de um romance pedagógico que conta a educação de um órfão nobre e rico, Emilio, de seu nascimento até seu casamento.

passa a definir a *Bildung*, portanto *formação*, como um processo em que a aprendizagem é definida como desenvolvimento de habilidades e competências. Passando a pensar a educação a partir de habilidades e competências e ligando o conceito de formação à funcionalidade, a uma utilidade, acaba-se despotencializando a formação de seu papel crítico.

As políticas públicas que se resumem no entendimento da aprendizagem como desenvolvimento de habilidades e competências, despotencializam o papel crítico e formativo da educação ao excluírem as humanidades e desvalorizarem a importância da tradição. Analisamos, na sequência, algumas das consequências destas práticas na educação contemporânea.

1.2 Exclusões das humanidades e da tradição

Para reforçarmos a nossa hipótese de que o aumento da incapacidade dialógica apresentada pela sociedade atual é fruto do enfraquecimento da ideia de formação que se efetiva no diálogo como uma abertura para o outro, amparamo-nos no diagnóstico realizado por Martha Nussbaum, em sua obra *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades?* Na referida obra, a autora disserta sobre o que denomina de ‘crise silenciosa da sociedade de hoje’, referindo-se ao conjunto significativo de problemas educacionais contemporâneos. Para Nussbaum (2015, p.3), uma tendência educacional voltada para um modelo inclusivo de cidadania está, cada vez mais, cedendo o espaço para uma educação voltada apenas para o lucro, o que a autora já considera um “*câncer*” em nível mundial. O maior problema que surge desta situação é a incapacidade para a reflexão e o diálogo. A crítica de Nussbaum a esta situação é sintetizada por Mühl e Kohls com propriedade quando escrevem:

Em sua análise da conjuntura atual, a pensadora norte-americana constata que uma das características dos meios sociais e educacionais da atualidade é a ausência da reflexão, ou seja, da capacidade de refletir e de argumentar ou de refletir para argumentar. (...) As pessoas têm se posicionado diante de situações de extrema importância para a vida política, econômica e cultural movidas pela mera “opinião”, sem apresentar argumentos e sem refletir sobre o sentido e o fundamento de sua posição. Com isso, os indivíduos tornam-se meras peças das gigantescas máquinas de produção e reprodução de uma vida alienada. Opinem sem pensar, sem refletir. Emitem julgamentos precipitados, imediatos, sem avaliar a real situação dos acontecimentos. Sustentam-se em “achismos”, geralmente revestidos de preconceitos e/ou compreensões equivocadas ou parciais. Consideram a discussão como uma oportunidade de imposição de sua opinião e de sua concepção ideológica. Falam, mas não conseguem dialogar. (2019, p. 867)

Essa tendência já superou o que se poderia denominar por crise, sendo que esses tipos de políticas ideológicas atacam expressivamente as temáticas que giram em torno da democracia, do pluralismo, da liberdade, das questões de gênero, dos direitos adquiridos etc. A autora evidencia sua problemática da crise silenciosa a partir da diminuição das disciplinas humanas nos currículos escolares em todos os níveis. Os defensores do modelo de desenvolvimento, baseado no crescimento econômico, consideram inúteis as disciplinas de humanas e artes e, por isso, acreditam que estas devem ser substituídas por outras que estimulem a competitividade.

Percorrendo o mesmo caminho argumentativo a partir de Martha Nussbaum e somado a crítica assumido por Gert Biesta²⁰, Fávero e Tomazetti, no artigo *Em defesa das humanidades na formação: as educações democráticas das futuras gerações* (2021), refletem sobre a relação entre educação escolar e democracia, reconstruindo brevemente a relação das ciências humanas na educação na legislação brasileira. Segundo Fávero e Tomazetti (2021), a filosofia desde 1990 passou a ser considerada uma disciplina fundamental na formação dos cidadãos brasileiros como sujeitos críticos, embora introduzida mais como conhecimento transversal do que como disciplina. Somente em 2008, a filosofia e a sociologia tornaram-se disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio pela Lei nº 11.684, que alterou o artigo 36 da LDB/1996. A partir de então, essas disciplinas assumem o objetivo de fortalecer os processos democráticos da sociedade, responsabilizando-se pela formação cidadã dos alunos.

A lei que tornava as disciplinas de filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias foi mudada no ano de 2016, devido a uma nova reforma do ensino médio, produzida por medida provisória e incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Com isso, a partir de 2017, ficou enfraquecido, novamente, e de forma geral, o ensino das humanidades nos curriculares escolares. O empobrecimento da formação dos estudantes no ensino médio ocasionado pela medida provisória dá-se, conforme Fávero e Tomazetti, pelo

[...] fato de que não terão acesso de forma igualitária, durante os três anos, a todas as disciplinas que ao longo das últimas décadas vêm compondo esse nível de ensino. Apenas as disciplinas de português, matemática e inglês serão obrigatórias nos três anos. E mais: a nova nomenclatura dada às disciplinas de filosofia, arte, sociologia e educação física – “estudos e práticas” – sugere, em nosso entendimento, descaso e desvalorização (2021, p 11).

²⁰ Gert Biesta, nascido em 1975, filósofo e educador holandês, internacionalmente, reconhecido como referência no campo da pedagogia crítica.

Fávero e Tomazetti (2021), com base no argumento central de Nussbaum, que vincula as humanidades com as ordens democráticas, afirmam que as democracias ocidentais encontram-se extremamente ameaçadas com o enfraquecimento das humanidades no ensino escolar e universitário. Diante desse fato, seria preciso alertar a sociedade acerca dos riscos à democracia, mesmo a quem defende um ideal baseado nos princípios econômicos para a educação, pois a escola deveria formar sujeitos democráticos. Embora Gert Biesta acredite que a escola não seja a responsável pelo exercício e pela manutenção da democracia, ela também se refere à vivência e ao reconhecimento de nosso agir no mundo. “Ou seja, agir no mundo, ser sujeito de discurso, exige estar entre outros sujeitos, reconhecê-los, respeitá-los, ser respeitado e viver a experiência dos embates e das trocas” (FÁVERO; TOMAZETTI, 2021, p. 14).

Outro elemento que nos ajuda a demonstrar a exclusão das humanidades e, por conseguinte, da tradição na atual tendência educacional, ajudando a reforçar nosso diagnóstico do enfraquecimento da ideia de formação que se efetiva pelo diálogo, como uma abertura para o outro, é a atual tendência de interpretar a educação no âmbito dos resultados de testes. Programas como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), bem como, ainda, as novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores da escola básica - CNE/2019 n. 2 - enfatizam a abordagem da educação baseada em evidências científicas. No texto *Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações*, Gatti (2002) apresenta uma análise das experiências com avaliação educacional no Brasil. Conforme a autora, quando pensamos a Avaliação Educacional logo vêm a nossa mente palavras como desempenho ou rendimento escolar, sempre ligadas a uma ideia de medida. Trata-se de uma característica marcante do cotidiano avaliativo escolar presente em nossas vidas.

A educação brasileira, como cultura predominante, sempre se guiou por uma avaliação seletiva, mesmo no período que surgiram os debates mais acalorados sobre a expansão do sistema de ensino e da democratização das escolas. Conforme a autora, “(...) a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros” (GATTI, 2002, p.17).

Mühl e Kohls, baseados em Nussbaum, sintetizam esta situação com propriedade nos seguintes termos:

Em sua análise da conjuntura atual, a pensadora norte-americana constata que uma das características dos meios sociais e educacionais da atualidade é a ausência da reflexão, ou seja, da capacidade de refletir e de argumentar ou de refletir para argumentar. Escreve a autora: “Muchas personas consideran que se puede prescindir de la capacidad de pensar y argumentar por uno mismo si se busca un resultado comercializable que pueda cuantificarse” (NUSSBAUM, 2010, p. 76). As pessoas têm se posicionado diante de situações de extrema importância para a vida política, econômica e cultural movidas pela mera “opinião”, sem apresentar argumentos e sem refletir sobre o sentido e o fundamento de sua posição. Com isso, os indivíduos tornam-se meras peças das gigantescas máquinas de produção e reprodução de uma vida alienada. Opinam sem pensar, sem refletir. Emitem julgamentos precipitados, imediatos, sem avaliar a real situação dos acontecimentos. Sustentam-se em “achismos”, geralmente revestidos de preconceitos e/ou compreensões equivocadas ou parciais. Consideram a discussão como uma oportunidade de imposição de sua opinião e de sua concepção ideológica. Falam, mas não conseguem dialogar.

Como saída, Nussbaum sugere uma proposta pedagógica totalmente oposta a essa tendência utilitarista e produtivista, defendida pelo neoliberalismo na atualidade, propondo um modelo de desenvolvimento humano comprometido com a democracia. Um modelo composto por uma formação generalista, que possibilite aos alunos pensarem criticamente, levando-os a uma independência intelectual. A autora enriquece sua reflexão com o conceito de *alma*, inspirado em Tagore e Alcott: “(...) alma significa a capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras” (NUSSBAUM, 2015, p. 7). Ao mesmo tempo, alerta que sua forma de pensar a educação não representa uma negação da técnica ou de uma ciência de qualidade, mas assegura que também são necessários outros tipos de competências, sendo estas “[...] decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, os problemas mais prementes do mundo” (NUSSBAUM, 2015, p. 8). Essas competências, ligadas às humanidades e às artes, as quais se refere, devem desenvolver, além disso: “[...] a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um ‘cidadão do mundo’; e, por fim, capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra” (NUSSBAUM, 2015, p. 8). Com essa reflexão, almeja que se entenda a importância daquilo que as humanidades e

as artes desempenham, de forma decisiva, em qualquer nível da educação, mas que, de acordo com seu parecer, encontram-se seriamente ameaçadas.

Assim, esse diagnóstico reforça a situação atual em que a educação brasileira se encontra, ou seja, fortemente ameaçada pela tendência neoliberal tecnicista e que já deixou de ser silenciosa, comprovada pelos constantes ataques do governo atual em relação, especialmente, à democracia, aos direitos adquiridos e à liberdade de expressão.

Embora Nussbaum não tenha, como referência, em suas análises a visão de Gadamer, valemo-nos dela para exemplificar, de forma mais específica, os ataques que as humanidades vêm sofrendo na atualidade. A disposição de excluir as humanidades encontra-se influenciada fortemente por uma tendência que privilegia a ação técnica e instrumental em detrimento da racionalidade dialógica, agravando as relações humanas e gerando o aumento da incapacidade para o desenvolvimento da ação dialógica na educação. No decorrer desse diagnóstico, trataremos a crítica de Gadamer aos limites impostos ao papel da filosofia e às ciências do espírito, reduzidas a serem epistemologias das ciências naturais ou meros recursos de ideologias políticas. Partindo das preocupações gadamerianas sobre a influência do método nas ciências humanas, dedicaremos o terceiro momento de nosso diagnóstico às consequências do reducionismo positivista e tecnicista no campo educacional brasileiro.

1.3 O reducionismo positivista e o tecnicismo no campo educacional da atualidade

Quais são as consequências do reducionismo positivista e tecnicista no campo educacional brasileiro? Compreendemos, neste texto, a palavra reducionismo como um esvaziamento de significados em nome da simplificação e da obtenção de resultados premeditados no campo educacional. Falar em reducionismo positivista e tecnicista é, portanto, expressar exatamente essa ideia de esvaziamento de sentido, uma espécie de simplificação sistêmica imposta ao campo educacional.

Segundo Gadamer (2011), no texto *A incapacidade para o diálogo*, de 1972, vivemos em uma sociedade em que os indivíduos apresentam uma crescente dificuldade para o diálogo em decorrência da predominância da racionalidade sistêmica. No texto citado, o autor propõe uma série de questões que envolvem os avanços técnico-científicos de sua época e que nos ajudam a introduzir a nossa reflexão a fim de problematizar o objeto proposto por esta investigação: o enfraquecimento da ação dialógica, agravando a incapacidade dialógica na

sociedade atual. As questões a seguir, propostas por Gadamer, ajudam-nos a refletir essa problemática.

A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que experiências específicas de autoalienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar? Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento de uma mordaz rebelião contra o pseudoentendimento dominante na vida pública? (GADAMER, 2011, p.242).

Para fundamentar o agravamento da incapacidade dialógica apresentada pela sociedade de sua época, Gadamer utiliza o exemplo das ligações telefônicas: “Tornou-se tão comum mantermos longas conversas por telefone que, quase, já não nos damos conta do empobrecimento comunicativo que se dá na convivência com as pessoas que se encontram ao nosso lado [...]” (GADAMER, 2011, p.244). Para o autor, essas formas de comunicação artificiais, usadas em excesso, impedem uma relação de aproximação mais profunda entre as pessoas, pois prejudicam a realização de elementos importantes nas relações humanas, a relação de abertura para o outro, que, em relações presenciais, podem ser facilitadas.

Ao refletir sobre essa hipótese, apresentada há mais de 40 anos, numa tentativa de releitura, acrescida aos novos avanços técnico-científicos no campo da comunicação, em especial, ao próprio aparelho telefônico, notamos uma ampliação considerável em suas funções e potencialidades. Seu uso, geralmente coletivo, praticamente desapareceu, tornando-se individualizado, quase “uma extensão do próprio corpo”. Para além do elemento acústico, o aparelho adicionou a visibilidade e a interatividade entre as pessoas. Mas será que esses avanços conseguiram resolver o que Gadamer denominou de diálogo superficial e artificial? Ou poderíamos dizer que esses avanços agravaram ainda mais essa superficialidade?

A partir desses questionamentos, perguntamo-nos sobre as condições necessárias para uma relação dialógica na educação frente a esse avanço das tecnologias de comunicação. A internet está praticamente ao acesso de todos. Mesmo que ainda não tenha chegado a todas as casas de nossos estudantes, ela pode ser encontrada hoje em quase todos os ambientes, na rua, nos mercados, nas lojas, nas bibliotecas, nas escolas e em seus próprios *Smartphones*. Todo esse aparato tecnológico contribui muito para facilitar a comunicação entre as pessoas. Contudo, segundo o próprio diagnóstico de Gadamer (2000, p. 129-141), seguido de perto pela reconstrução de Dalbosco (2007, p. 53-78), “quanto mais nós nos desenvolvemos técnica e cientificamente, mais paradoxalmente nos tornamos incapazes para o diálogo”.

Não podemos negar que vivemos tempos difíceis, especialmente quando se trata de falar em diálogo, agravados pelas acirradas disputas políticas ocorridas em nosso país nos últimos anos, em que os mais modernos meios de comunicação acabaram tornando-se poderosas ferramentas, rápidas e eficazes, na disseminação de notícias falsas. Essa constatação parece um tanto óbvia, especialmente quando observamos os discursos e tomadas de posições, abertamente expressas nas redes sociais, muitas delas não passando de meras replicações, mas que acabam incitando o ódio e a discriminação entre as pessoas, propagando a violência e a não aceitação do diferente.

Partindo das proposições apresentadas no texto “*A incapacidade para o diálogo*”, numa tentativa de atualização, será que há comunicação demais e diálogo de menos? A monologização do comportamento humano aumentou? Será que o uso excessivo do aparato tecnológico que facilita a comunicação interfere na existência de um diálogo verdadeiro entre as pessoas? Ou a recusa pelo entendimento das coisas é realmente um reflexo de uma necessidade aparente de que apenas saber fazer mecanicamente é o que basta?

Os questionamentos anteriores não devem ser entendidos como uma crítica aos avanços técnico-científicos, mas como uma tentativa de contextualizar a dificuldade para o diálogo que impera em nossa sociedade. Queremos deixar claro que o objetivo dessa reflexão, em nenhum momento, deve ser entendido como uma forma de negação, ou de não reconhecimento das facilidades de comunicação em seu sentido prático, mas como um alerta sobre como estão sendo utilizadas, fomentando, de modo especial, a visão reducionista da linguagem mediante seu uso.

Para exemplificar esse reducionismo, tomaremos, como referência, Flickinger (2014, p. 66-67), que nos chama atenção a uma visão reducionista da linguagem e que transformou a língua em um mero objeto de manipulação. Os sinais claros dessa tendência instrumentalista para o autor podem ser facilmente encontrados quando observamos a práxis educativa atual que se caracteriza em diferentes formas. A primeira forma encontra-se vinculada ao excesso de informação que circula na atualidade e que, muitas vezes, dificulta a assimilação e diferenciação de significados, bem como a relevância das informações. Outro aspecto relevante é a falta de criticidade, tornando os sujeitos reféns dos meios de comunicação frente à manipulação de informações. Flickinger (2014) também destaca o avanço da informática que transformou os indivíduos em receptores das informações, atenuando seu potencial reflexivo-criativo. Além desses aspectos, os debates públicos transformaram-se em retóricas vazias, em que se fala simplesmente o que o povo quer ouvir e, na maioria das vezes,

descompromissados com as ações práticas. Todos esses aspectos aliam-se ao desprezo pelo ouvido, o que dá a origem à incapacidade de escutar o outro, sendo que se ignora totalmente a hipótese de que o outro possa estar com a razão.

Tanto Gadamer como Flickinger ajudam-nos a diagnosticar que o desenvolvimento tecnológico e a capacidade dialógica não andam lado a lado, mas que parece conduzirem a lados opostos, pois quanto mais a sociedade contemporânea desenvolve-se tecnologicamente, mais incapaz torna-se ao diálogo. O aparato tecnológico que nos é oferecido na atualidade, embora tenha revolucionado a maneira como nos comunicamos, de forma cada vez mais rápida e eficiente, despreza o ato de ouvir em favor do ver (olhar), o que contribuiu para o aumento da incapacidade dialógica da sociedade atual. Portanto, há um aspecto da incapacidade de dialogar que queremos privilegiar em nosso diagnóstico e que apresenta uma repercussão pedagógico-formativa muito grande, a saber, a incapacidade de ouvir, ou seja, da escuta. Quando não se tem mais a disposição para ouvir e ao tornar-se insensível e incapaz para a escuta, não há mais relação humana e nem formação humana na perspectiva ética.

Na próxima etapa de nossa investigação, daremos atenção aos conceitos que fundamentam a hermenêutica filosófica de Gadamer, além de apresentarmos uma breve retrospectiva histórica e conceitual da hermenêutica, conceituaremos o jogo, o preconceito, o círculo hermenêutico, a fusão de horizontes e a linguagem como médium da experiência hermenêutica. Esses conceitos constituem os fundamentos teóricos, isto é, os alicerces necessários para nossa proposição, a ser desenvolvida no último capítulo desta investigação. Portanto, buscamos extrair do pensamento gadameriano os princípios básicos da hermenêutica filosófica, com o objetivo de desenvolver o *núcleo hermenêutico do diálogo*, fundamento de uma efetividade pedagógica de uma práxis hermenêutica na educação.

CAPÍTULO II

2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA

A universalidade do problema hermenêutico, [...] abarca todo o ambiente do racional, tudo aquilo que pode ser objeto de acordo mútuo. Quando o entendimento parece impossível por se falarem “linguagens diferentes”, a tarefa da hermenêutica ainda não terminou. É ali que ela alcança seu sentido pleno como a tarefa de encontrar a linguagem comum. Mas a linguagem comum nunca é algo já definitivamente dado. É uma linguagem que faz o jogo entre os falantes, que deve permitir o início de um entendimento, ainda que “opiniões” distintas se oponham frontalmente. Nunca se pode negar a possibilidade de entendimento entre seres racionais. (GADAMER, 2011, p.567)

Neste segundo capítulo de nossa investigação, procuramos explorar os principais conceitos que fundamentam a hermenêutica filosófica de Gadamer, com o objetivo de entender o núcleo principal de seu pensamento, em especial, os elementos constitutivos para o entendimento humano. Os conceitos apresentados neste capítulo tornar-se-ão fundamentos para as reflexões futuras, em que proporemos uma efetividade pedagógica de uma prática hermenêutica na educação, tendo, como base, o diálogo como experiência formativa.

Em sua obra *Verdade e Método*²¹, Gadamer propõe a seguinte reflexão: “[...] subjazem a todo conhecimento científico verdadeiro pressupostos pré-rationais que, indispensáveis, fazem parte do processo de compreensão” (GADAMER, 2012 p. 7). Assim, objetivamos explicitar, nessa etapa da investigação, esses pressupostos que, na visão do autor, possuem relevância para o fenômeno da compreensão. Segundo Flickinger (2014), a postura intelectual de Gadamer sobre as condições existenciais do saber, entre as quais se destacam a língua, a

²¹ Para Flickinger (2014), a obra *Verdade e Método* surge dos diversos estudos realizados pelo autor, em especial, sobre a filosofia de Heidegger e Husserl, sobre a ideologia alemã, a epistemologia e, especialmente, sobre o resgate da filosofia grega. É uma obra que apresenta um rigoroso resgate histórico conceitual da filosofia e que desenvolve críticas ao historicismo, representado especialmente por J. G. Droysen e W. Dilthey, os quais propunham uma hermenêutica metodológica para as ciências do espírito, uma visão reducionista a uma causalidade objetiva. As experiências que o autor teve, em especial, com a arte e a poesia, ajudaram-no a dar-se conta de que as melhores e mais plausíveis explicações argumentativas de uma obra nem sempre são as que mais nos fascinam, chegando à conclusão de que deveriam existir outras possibilidades, ou formas, capazes de explicar as coisas. Isso o levou a crer na ideia de que a adesão a um método não seja uma garantia segura para chegarmos a um conhecimento verdadeiro, embora não desconsidere a importância do método hermenêutico.

história e o ambiente social, apresentam argumentos que podem nos ajudar a compreender dificuldades centrais enfrentadas pela pedagogia contemporânea. Daremos atenção especial aos conceitos hermenêuticos de jogo, preconceito, círculo hermenêutico, fusão de horizontes, estrutura da pergunta e linguagem como médium da experiência hermenêutica.

Inicialmente, faremos uma breve retrospectiva histórica e conceitual da hermenêutica, compreendendo-a não como uma metodologia aos moldes das ciências naturais, mas como uma forma de racionalidade que se orienta à interpretação quanto ao sentido da formação no diálogo, como uma fusão de horizontes.

2.1. Breve retrospectiva histórica e conceitual da hermenêutica

A definição da palavra hermenêutica em sua raiz grega mais antiga sugere o ato de tornar algo compreensível por meio da linguagem (PALMER, 1969, p. 24-41). Esse processo de tornar algo compreensível encontra-se associado à figura do deus Hermes, considerado o portador e mediador da mensagem divina. A palavra hermenêutica é proveniente do verbo grego *Hermeneuein*, que, usualmente, é traduzido por interpretar, e *hermeneia*, substantivo definido por interpretação; a hermenêutica atenta-se ao que verte das palavras, o que elas exprimem, explicam, traduzem. Embora cada uma desses termos apresente um sentido próprio, todos tornam-se relevantes enquanto interpretação. A interpretação compreende, portanto, tanto o exprimir como o explicar. *Exprimir*, em seu sentido *hermeneuein*, significa afirmar ou dizer algo em voz alta, relacionado à função anunciadora de Hermes. No sentido de *explicar* refere-se a esclarecer algo a alguém. A interpretação, neste sentido, ressalta os contornos da explicação e do aspecto discursivo da compreensão. Já o *traduzir* remete à capacidade de se traduzir algo de uma língua para a outra, em que encontramos um contraste entre o mundo de quem escreve e daquele que o traduz, e que não pode passar despercebido.

“Interpretar” ou “promulgar” (FLICKINGER, 2014, p. 13) era a tarefa de Hermes. Cabia-lhe a tarefa de transmitir a vontade divina aos seres humanos, exercendo, assim, uma função tradutora, facilitando o entendimento humano das palavras divinas, e incompreensíveis, em uma linguagem profana, compreensível para os seres humanos. Assim sendo, a habilidade de traduzir uma fala para os gregos, a partir de então, começa a ser considerada uma verdadeira arte, em que o traduzir remete à ideia de um movimento, isto é, de transporte, em que o significado desse transportar liga-se a algo ou alguém, de uma direção para outra.

Durante a Idade Média, a hermenêutica encontra-se ligada, especialmente, ao exercício de interpretação de textos, especialmente teológicos, ocupados com a interpretação da Sagrada Escritura, ou, então, ligada a especialistas na interpretação de textos da jurisprudência, da filosofia e da literatura clássica.

Contudo, na modernidade, em especial no contexto filosófico, a hermenêutica transforma-se no problema da compreensão. Surgindo, primeiramente, com Schleiermacher²², que a define como a “arte da compreensão”, ela volta-se para a busca da compreensão das obras de arte, de literatura, de filosofia e de textos sagrados, tanto da linguagem escrita como falada. Para o autor, segundo Schmidt (2014, p.19), na prática, erros de compreensão acontecem, justificando, assim, a necessidade da interpretação. Sua hermenêutica encontra-se dividida em duas práticas: a interpretação gramatical, que se refere ao significado das palavras, isto é, à linguagem usada pelo autor, suas regras gramaticais e semânticas; e a interpretação técnica ou psicológica, que se refere ao modo de pensar do autor, de como desenvolveu-se seu pensamento, e ao alcance de sua expressão. A interpretação psicológica, portanto, seria capaz de explicar os desdobramentos utilizados pelo autor de um texto. Para que ocorra um processo de compreensão, ambas as interpretações, a gramatical e a psicológica, dependem uma da outra. O objetivo centra-se em reconstruir o processo criativo do autor, desvendando seus significados e suas intenções para, quem sabe, compreender o autor melhor do que ele se compreendia.

F. Schleiermacher desenvolveu a hermenêutica como uma técnica universal de compreender, uma doutrina com regras e normas, com as quais se poderia interpretar toda espécie de textos – inclusive de autores contemporâneos – e toda forma de comunicação linguística (ROHDEN, 2019, posição 2856).

Dessa forma, a hermenêutica passou a ser vista como uma ferramenta interpretativa a ser aplicada a todos os textos. Com isso, abre-se caminho a Dilthey²³, que passa a orientar a hermenêutica para a historicidade, redirecionando-a de uma função exegética bíblica para um método de leitura de textos que levam em conta o contexto social e histórico em que são

²² Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) foi um filósofo e teólogo polonês. Fez parte de uma tradição que pensou a hermenêutica como uma disciplina auxiliar e normativa da ciência que pratica a interpretação, embora seu projeto se referisse a uma hermenêutica mais universal. Para o autor, conforme Schmidt (2014, p. 19), erros de compreensão ocorrem normalmente e, por isso, a interpretação sempre é necessária, com o que a hermenêutica apresenta-se como a arte de compreender a linguagem falada e escrita.

²³ Wilhelm Christian Ludwig Dilthey (1833-1911) filósofo e historicista alemão. Conheceu a hermenêutica a partir dos estudos de Schleiermacher (SCHMIDT, 2014, p. 20) e atribuiu um sentido mais metodológico à hermenêutica, pois se ela inclina-se às regras e métodos das ciências do entendimento, ela poderia servir como fundamento metodológico a todas as ciências humanas, tornando-se, assim, a hermenêutica uma reflexão metodológica sobre a pretensão de verdade e o estatuto científico das ciências humanas.

criados. Seu objetivo, segundo Schmidt, (2014, p.20), concentrou-se em criar uma metodologia única para as ciências humanas, já que considerava o método utilizado pelas ciências naturais inapropriado para a área das humanas. Para o autor, a compreensão era o método adequado para as Ciências humanas, enquanto a explicação causal pertence às ciências naturais. Dilthey incorporou diversos elementos da filosofia de Schleiermacher em sua teoria da compreensão, influenciando o desenvolvimento posterior da hermenêutica de Heidegger. “A compreensão metodológica é o processo através do qual obtemos acesso e compreendemos as manifestações da vida de outras pessoas, sejam elas contemporâneas ou históricas” (SCHMIDT, 2014, p.19).

Conforme Hermann (2002, p.15), é na modernidade que a hermenêutica passa a contrariar a ideia de um único caminho de acesso à verdade, isto é, passa a combater o positivismo e a racionalidade instrumental, que se apoiam na objetividade dos procedimentos para validar a produção de conhecimentos, demonstrando que existem outros caminhos para se chegar à verdade, além do método científico.

Com Martin Heidegger²⁴ e Gadamer, o problema da hermenêutica passa a não ser mais abordado como um método, mas como um processo interpretativo que busca a compreensão. Heidegger direcionou a hermenêutica para o centro da reflexão filosófica, introduzida em sua principal obra *–Ser e Tempo–*, levando a hermenêutica a transformar-se em um sistema investigativo e sistemático do ser. Através do *Dasein* (Ser-aí), Heidegger representou o modo de ser do homem no mundo, dando-se conta de sua singularidade e finitude. Dessa singularidade do ser, surge a estrutura da pré-compreensão, denominada de círculo hermenêutico que, como nota Heidegger, encontra-se em toda a interpretação.

Um exemplo de círculo hermenêutico é a leitura de um texto, em que o todo não pode ser apreendido sem a compreensão das partes. Assim, a compreensão é menos um conhecimento, do que um inserir-se no mundo. É um modo de ser pelo qual nos situamos no mundo e nele vivemos tão intensamente que ele permanece atemático para nós (HERMANN, 2002, p. 37).

Gadamer, inspirado em Heidegger, propõe uma concepção própria para a hermenêutica, contrariando a concepção objetificadora do pós-cartesianismo. “O fenômeno da

²⁴ Martin Heidegger (1889-1976) foi um filósofo, escritor, professor universitário alemão. Combinou (SCHMIDT, 2014, p. 20), aspectos da teoria da compreensão de Dilthey ao método de pesquisa fenomenológico de Husserl, realizando uma ruptura com a Hermenêutica clássica e sua metodologia. Para Heidegger, a hermenêutica não tinha a ver com a mera compreensão dos textos, mas com a própria existência humana. Para o autor, precisamos, primeiro, compreender o significado do Ser. A tarefa da filosofia é conhecer o ser humano na vida real. Essa descrição é fenomenológica e o exame é hermenêutico, orientando-se à autocompreensão que temos de nós mesmos na vida.

compreensão e a maneira correta de se interpretar o compreendido não são apenas um problema específico da teoria dos métodos aplicados nas ciências do espírito” (GADAMER, 2012, p. 29). Sua justificação persiste, afirmando que, em tempos mais antigos, tanto teólogos como juízes utilizavam-na como artifício prático para suas análises cotidianas. Gadamer não concorda com a ideia de uma hermenêutica como metodologia, por isso, propõe-na como uma experiência humana no mundo a partir de discernimentos e reconhecimento de verdades. Assim, sua investigação transforma-se em uma resistência ao anseio da universalidade da metodologia científica, buscando mapear experiências de verdade que extrapolam as formas metódicas de procedimento. “É assim que as ciências do espírito acabam confluindo com as formas de experiência que se situam fora da ciência: como a experiência da filosofia, com a experiência da arte e com a experiência da própria história” (GADAMER, 2012, p. 30). Sobre a hermenêutica, Rohden afirma:

A hermenêutica nasceu dessa perspectiva: interpretar e comunicar o sentido de um texto que estava escondido e esquecido. Nasceu da necessidade de decifrar o significado oculto do real e, por isso, por muito tempo foi concebida como uma ferramenta da filosofia. Mas ela é irredutível à instrumentalização; pois acontece também ali onde a comunicação não está rompida, acontece lá onde o desejo humano de saber não foi sufocado (2019, posição 3492).

Portanto, a hermenêutica do ponto de vista metodológico é compreendida por nós como uma forma de racionalidade, não aos moldes das ciências naturais ligadas a instrumentos que visam a uma objetividade dos fatos, mas que se orienta à interpretação quanto ao sentido da formação no diálogo, como uma fusão de horizontes, pois, para Gadamer, somente podemos aprender através do diálogo.

Dando continuidade a essa etapa de nossa investigação, que tem, por objetivo, apresentar o núcleo principal do pensamento de Gadamer, explorando os principais conceitos que fundamentam a sua hermenêutica filosófica como elemento constitutivo para o entendimento humano, na sequência, abordaremos o conceito de jogo, o fio condutor da explicação ontológica de Gadamer, visto que, para o autor, no jogo, encontramos um modelo para o saber.

2.2 A ideia de jogo como modo para o pensar

Para explicar o processo da compreensão humana, Gadamer busca, na obra de arte, um modelo para ilustrar o que acontece em uma experiência que difere do modelo de experiência

utilizado pela ciência metódica e seu conceito de objetividade. Ao colocarmo-nos à frente de uma obra de arte, presenciamos um encontro, que não pode ser medido, mas que transforma. O acontecer desse encontro, da experiência com a arte, tornou-se o ponto de partida da reflexão gadameriana. Ao buscar pelo modo de ser da obra da arte, contrariou a filosofia moderna, a qual se dedicava, até então, ao tema da consciência estética²⁵.

Para demonstrar esse encontro, o estar diante da obra de arte, o autor toma para si a noção de *jogo*. Ao relembrarmos os momentos de nossa vida, aqueles em que nos encontrávamos envolvidos em alguma situação de jogo, podendo ser este de cartas, damas, xadrez, futebol, ou até mesmo de apostas..., ou mesmo ainda naquele momento em que não passávamos de meros observadores, mas ouvintes atentos de uma partida, frente a essas situações, podemos perguntar: quem comandou as ações, foram vocês mesmos, ou suas ações representaram simplesmente respostas àquilo que o jogo exigiu de vocês? Se sua resposta a essa questão também tenha sido a segunda, estamos no caminho certo para compreender o que Gadamer pretendeu com a ideia de jogo.

Com a ideia de *jogo*, Gadamer propôs demonstrar o primado que este exerce sobre um jogador ou a um espectador. Esse foi o motivo pelo qual o autor orientou seus questionamentos que giram sobre a natureza do *jogo*, isto é, pelo *modo de ser do jogo*. Numa relação jogo e jogador, podemos encontrar uma experiência que interrompe a ideia de medida como caminho único e seguro de acesso à verdade, imposta pelo método moderno. Contrariando essa concepção de verdade, no encontro com uma obra de arte, acabamos impossibilitados de permanecermos o mesmo, pois o encontro com a obra de arte é um encontro com a verdade, e não apenas uma questão puramente estética. É por esse motivo que ele direciona sua pergunta à verdade no compreender. “A compreensão pertence, antes, ao próprio encontro com a obra de arte, de modo que só se poderá aclarar esta pertença a partir do *modo de ser da obra de arte*” (GADAMER, 2012, p.153). Dessa forma, Gadamer critica a teoria da consciência estética, refutando a ideia da universalidade metódica em relação à verdade, uma vez que, para ele, a verdade que pode ser encontrada em uma obra de arte não pode ser medida pelo método científico.

Para definir o modo de ser da obra de arte, Gadamer (2012, p.154) retoma Aristóteles,

²⁵ A crítica à consciência estética encontra-se no primeiro capítulo da obra *Verdade e Método*. “Gadamer desenvolve uma crítica filosófica da consciência estética mostrando que a subjetivação do pensamento, de tradição cartesiana, conduz a uma compreensão abstrata e atemporal da experiência estética, sendo que o sujeito recebe percepções de forma puramente sensíveis. Gadamer quer mostrar que o contato com a obra de arte abre o mundo, amplia horizonte. A arte surge como um corpo que permite compreender aquilo que “não é dito”, mas que expõe uma verdade” (HERMANN, 2002, p.42).

que define o conceito de *jogo* como algo que não é sério, isso porque, muitas vezes, jogamos por motivos de recreação. Mas um jogo também possui a capacidade e seriedade suficientes em si mesmo, o que nos faz jogá-lo por inteiro. Essa observação sobre o jogo levou Gadamer a perguntar-se pela natureza do próprio jogo e pela experiência que a arte pode proporcionar-nos. Um jogo só cumpre sua finalidade quando aquele que se coloca a jogar realmente entra no jogo. A referência para que um jogo seja jogado em sua integridade é encontrada no próprio jogo e não em nós mesmos. O que torna o modo de ser da obra arte tão peculiar, em geral, está nos motivos que levam uma pessoa a jogar algo e é, a partir disso, que se define o conceito de jogo.

[...] a obra de arte não é objeto que se posta frente ao sujeito que é por si. Antes, a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que o experimenta. O 'sujeito' da experiência da arte, o que fica e permanece, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. É justamente esse o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significativo, pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam (GADAMER, 2012, p.154).

Ao fazer a pergunta pelo modo de ser do jogo, Gadamer (2012, p. 155) buscou demonstrar que uma obra de arte ganha seu ser quando esta torna-se uma experiência transformadora em nossa vida e não a representatividade de um mero objeto a nossa frente. O jogo apresenta um caráter significativo, pois, nele, encontramos o movimento que é característico de sua própria natureza e esse movimento independe da consciência daqueles que jogam o jogo. De forma metafórica, o autor está se referindo ao *vaivém*, algo implícito e que não apresenta alvo determinado, mas proporciona uma característica mediadora.

O movimento de *vaivém* é obviamente tão central para a determinação da essência do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento. O movimento do jogo como tal também é desprovido de substrato. É o jogo que é jogado ou que se desenrola como jogo; não há um sujeito fixo que esteja jogando ali. O jogo é a realização do movimento como tal (GADAMER, 2012, p.156).

Assim, podemos perguntar: quem é ou são os sujeitos do jogo? Os sujeitos não são os jogadores, pois estes apenas representam, num jogo, o movimento, o *vaivém*, que se transforma na essência do jogo, renegando os jogadores a um segundo plano, frente ao potencial de mediador que ele possui. “Para a linguagem, é obvio que o verdadeiro sujeito do jogo não é a subjetividade daquele que entre outras atividades também joga, mas o próprio jogo” (GADAMER, 2012, p.157). A característica mediadora encontrada na ideia de jogo

destaca o primado que um jogo pode exercer em relação à consciência de quem o está jogando, ou simplesmente no papel de um expectador atento.

O sentido *medial* encontrado em um jogo, representado pelo vaivém do movimento, acaba produzindo-se por si mesmo, sendo que essa estrutura do jogo ajuda para que seus jogadores não o abandonem, e até o repitam. “É sobretudo desse sentido medial do jogo que resulta a referência ao ser da obra de arte. Na medida que existe sem finalidade, sem intenção, e inclusive sem esforço, e enquanto um jogo que se renova, a natureza pode aparecer como um modelo da arte” (GADAMER, 2012, p.159).

Com o objetivo de chamar atenção à condição de primazia que o jogo apresenta em frente à consciência do jogador, a de seu sentido medial, o movimento do vaivém produz-se por si mesmo, sem esforço ou finalidade específica, não representando uma falta de esforço, mas uma inexistência de tensão. O jogo apresenta uma estrutura dinâmica e uma espontânea necessidade de repetição. É este sentido mediador que o autor busca no jogo, o que justifica sua referência à obra de arte.

Para Gadamer, o que constitui a essência do jogo são suas regras e disposições que prescrevem o preenchimento do espaço lúdico. “O espaço lúdico em que se desenrola o jogo é mensurado a partir de dentro pelo próprio jogo e limita-se muito mais pela disposição que determina o movimento do jogo do que por aquilo contra o que se choca. Isto é, os limites do espaço livre que restringem o movimento a partir de fora” (GADAMER, 2012, p.160). Um jogador realiza aquilo que o jogo propõe, e isto demonstra toda a sua importância medial.

Como em todo jogo, os atores representam seus papéis, e assim o jogo torna-se representação, mas o próprio jogo é o conjunto de atores (Spielern) e espectadores. De fato, é aquele que não participa do jogo, mas assiste quem faz a experiência mais autêntica e que percebe a “intenção” do jogo. Nele o jogo (a representação) eleva-se à sua idealidade própria (GADAMER, 2012, p.164).

Portanto, a pergunta pela natureza do próprio jogo, feita por Gadamer, procura demonstrar que o ser do jogo não está na consciência nem no comportamento do jogador. O jogo possui uma estrutura mediadora, uma atividade da vida e da cultura humana, e sua experiência torna-se uma proposição de novidade, embora sendo ele o mesmo jogo.

A investigação gadameriana oferece-nos um novo modelo de saber, fundamentado na experiência que uma obra de arte pode proporcionar. A experiência da arte, além de proporcionar uma sensação de prazer, proporciona um verdadeiro encontro com a verdade, promovendo a *transformação em configuração*, isto é, momento em que o jogo humano

atinge sua verdadeira consumação. Isto porque *transformação*, para Gadamer (2012, p.165), ocorre quando algo se torna outra coisa. O autor distingue este conceito de *modificação*, que representa a continuação da coisa mesma, embora esta sofra algumas modificações durante um determinado processo. “Assim a transformação em configuração significa que aquilo que era antes não é mais” (GADAMER, 2012, p.166).

Conforme o autor, um jogo ou um espetáculo, por exemplo, possuem autonomia absoluta, assinalando o conceito de transformação. “O mundo da obra de arte, no qual o jogo se manifesta permanente na unidade de seu decurso, é, de fato, um mundo totalmente transformado. Nele toda e qualquer pessoa reconhece que 'assim são as coisas” (GADAMER, 2012, p.168).

De acordo com Grondin (2012), nosso autor utiliza a noção de *jogo* para demonstrar essa verdade que ocorre no encontro com a verdade na obra de arte: “entender uma obra de arte é deixar-se levar por seu jogo. Nesse jogo, somos menos aqueles que dirigem, e mais aqueles que são levados, encantados pela obra, que nos leva a participar de uma verdade superior” (GRONDIN, 2012, p.65). Portanto, o jogo não é puramente subjetivo, pois quem o joga encontra-se seduzido, deixando-se levar por ele. Ele possui a capacidade de nos transportar para outra realidade que não a nossa, possui uma autonomia, sendo que lhe respondemos aquilo que ele estabelece de nós. Dessa forma, o modelo do jogo torna-se importante, porque “[...] o sujeito se encontra engajado em um encontro que o transforma” (GRONDIN, 2012, p.66). Uma obra é um acréscimo de realidade, uma realidade reveladora. As diferentes formas de interpretações de uma obra de arte são fundamentais para o próprio sentido e, por isso, não podemos erradicá-las. “A experiência de verdade não decorre tanto de minha perspectiva em mim mesma, decorre antes de tudo da própria obra, que me abre os olhos para que é” (GRONDIN, 2012, p.66). Assim, nossa perspectiva poderá expandir-se com a perspectiva da obra.

Para Gadamer, o jogo humano torna-se uma arte: “[...] o jogo, ele mesmo, é uma transformação tal que a identidade daquele que joga não continua existindo para ninguém” (p.167). A configuração em transformação não é transferência para outro mundo, mas implica em encontrar a sua própria medida é perceber o sentido do jogo que se desenrola diante de nós. Na representação do jogo, surge o que é a realidade.

Segundo Grondin, no jogo, existe uma ação ritmada e rigorosa que nos chega em forma de revelação. Não podemos estar indiferentes a essa verdade que a obra de arte suspende-nos. “Essa revelação que transforma a realidade, ‘transfigurada’ e ‘reconhecida’ em

uma obra de arte, também nos transforma” (GRONDIN, 2012, p.66). Esse modelo representativo da obra de arte, Gadamer aplica às ciências humanas, em que somos apoderados pelo acontecimento que nos leva a descobrir a verdade. “Gadamer utilizou-se da noção de jogo para expressar a verdadeira realidade da linguagem e se livrar de toda espécie de subjetivismo” (ROHDEN, 2019, posição 1062).

Além do jogo, o conceito de história²⁶ na hermenêutica filosófica de Gadamer também se torna um elemento preponderante no processo da compreensão humana, pois todo o conhecimento humano está historicamente localizado e, portanto, encontra-se aberto à interpretação. Nos próximos tópicos, abordaremos os principais conceitos que envolvem a historicidade, a exemplo dos preconceitos, que, segundo Gadamer, são condição indispensável para a compreensão. Ao desenvolver seu pensamento fundamentado na teoria da compreensão proposta por Heidegger²⁷, o autor toma as estruturas prévias da compreensão, no modo de ser do *Dasein* (*ser-aí*), característica fundamental do ser humano.

2.3 Os prejuízos como elementos constituintes do entendimento humano

Todo e qualquer ato de compreensão inicia-se com as estruturas prévias da compreensão e ocorre dentro de um círculo hermenêutico para obter o conhecimento. Dessa forma, o conceito de história, na hermenêutica filosófica de Gadamer, torna-se um elemento preponderante no processo da compreensão humana, pois todo o conhecimento humano está historicamente localizado e encontra-se aberto à interpretação. Gadamer inspira-se em Heidegger, que associa a compreensão a um estar arremessado, visto que nossa compreensão está fundamentada na tradição e é justamente dela que devem partir as análises para o processo de compreensão. Segundo Heidegger, podemos compreender algo de alguma forma graças às estruturas prévias da compreensão.

Gadamer denomina essas estruturas prévias da compreensão de “preconceitos” (*Vorurteile*) e que significam os pré-juízos. A conotação negativa que temos, na atualidade, sobre o conceito de preconceito advém do iluminismo, que valorizava o uso da razão e

²⁶ Na segunda parte, a obra *Verdade e Método* “Gadamer critica o entendimento da consciência histórica como fixação do passado, como algo que paire acima de nós mesmos, porque, ao contrário de qualquer imobilidade, a história sempre compreendida em referência ao presente” (HERMANN, 2002, p.42).

²⁷ “A obra principal de Heidegger, *Ser e Tempo* (*Sein und Zeit*), publicada em 1927, desloca o sentido do ser e o problema da compreensão para um contexto inteiramente novo, abandonando toda a fundamentação natural ou teológica. [...] ao fazer a pergunta pelo ‘sentido do ser’, Heidegger pretende evitar as confusões feitas tanto pela filosofia moderna como pela antiga, terminar com o ‘endurecimento de uma tradição petrificada’ e ‘remover os entulhos acumulados’” (HERMANN, 2002, p.34).

contestava a aceitação de uma autoridade. Um preconceito, para Gadamer (SCHMIDT, 2014, p. 147), da mesma forma como um pré-juízo, não poderia ser considerado negativo nem positivo até possuímos um juízo definitivo. Portanto, o preconceito apresenta um significado neutro na hermenêutica filosófica.

Frente a essa concepção negativa dos preconceitos, Gadamer sente a necessidade de reabilitar os elementos da *autoridade* e de *tradição*, tornando-os chaves para a legitimação dos preconceitos²⁸ (*Vorurteile*)²⁹. “Se quisemos fazer justiça ao modo de ser finito e histórico do homem, é necessário levar a cabo uma reabilitação radical do conceito do preconceito e reconhecer que existem preconceitos legítimos” (GADAMER, 2012, p.368).

Alguns de nossos preconceitos podem ajudar-nos na compreensão das coisas, outros, porém, podem distorcer ou até mesmo negar a compreensão. Diante desse processo, a tarefa da hermenêutica é levar o indivíduo ao autoexame por meio da análise dos preconceitos. Diante dessa situação, Gadamer busca um fundamento para dar legitimidade aos preconceitos, uma vez que se torna necessária a distinção entre os preconceitos legítimos dos ilegítimos.

Gadamer insiste que essa importação de nós mesmos no processo de compreensão é um componente necessário desse entendimento. No entanto, ele também insiste que devemos estar cientes do que estamos importando. Alguns de nossos preconceitos podem ajudar a compreensão, enquanto outros podem distorcer ou negar a compreensão. Uma grande parte da tarefa hermenêutica envolve o autoexame por meio da análise de preconceitos (NIXON, 2017, p.19)³⁰

Tudo o que sabemos consciente ou inconscientemente chega-nos como herança, isto é, nossas opiniões, crenças, valores, juízos, conceitos, preferências, etc. “Toda compreensão parte de nossos preconceitos”. O caráter arremessado da compreensão implica que todos os nossos preconceitos são herdados de nosso passado no processo da aculturação (SCHMIDT, 2014, p. 147).

Os preconceitos legítimos são baseados nas coisas em si³¹, já os ilegítimos são os oriundos de crenças populares, ou do acaso. Dessa forma, Gadamer formula a sua pergunta

²⁸“Gadamer emprega a palavra ‘preconceito’ (*Vorurteile*) para designar coletivamente as estruturas prévias da compreensão de Heidegger” (SCHMIDT, 2014, p.146).

²⁹“Em alemão, ‘vor-’ significa ‘pré-’ e ‘*Urteil*’ significa juízo, portanto, em referências às estruturas prévias de Heidegger, ‘*Vorurteil*’ significaria pré-juízos” (SCHMIDT, 2014, p.146).

³⁰ Versão original: Gadamer insists that this importing of ourselves into the process of understanding is a necessary component of that understanding. However, he also insists that we must be aware of what we are importing. Some of our prejudices may assist understanding, while others may distort or deny understanding. A large part of the hermeneutical task involves self-examination through the sifting of prejudices. (NIXON, 2017, p.19)

³¹ Gadamer (SCHMIDT, 2014, p. 148) parte da expressão heideggeriana de que os preconceitos são legitimados quando foram baseados nas coisas em si.

epistemológica fundamental para a hermenêutica: qual é a base para legitimar os preconceitos?

Para dar conta de sua questão epistemológica, é necessário reabilitar a autoridade da tradição, demonstrando que é possível encontrarmos preconceitos legítimos, contrariamente à ideia iluminista que opõe razão e autoridade. “Nós reconhecemos a autoridade de outras pessoas porque consideramos seus juízos e percepções superiores a nós, portanto prevalecendo sobre os nossos. Desta forma, o reconhecimento de uma autoridade é um ato de razão” (SCHMIDT, 2014, p. 148). Esse reconhecimento não pode ser confundido como abdicação do uso da razão, obediência cega ou submissão. Aceitamos o conhecimento de alguém quando reconhecemos, nele, uma autoridade no assunto, até atingirmos nossa maioria ou capacidade de expormos juízos razoáveis. Assim, “[...] reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio juízo” (GADAMER, 2012, p.371).

Uma autoridade jamais pode provir de uma outorga, mas da conquista do reconhecimento das pessoas, surgindo de uma forma livre e racional. Um preconceito não pode ser negativo, nem mesmo positivo, até o momento em que possuímos um juízo definitivo. Nesse processo, a hermenêutica filosófica possui um papel fundamental. Toda a compreensão parte de nossos preconceitos derivados de nosso caráter de seres jogados ou arremessados ao mundo, isso quer dizer que todos os nossos preconceitos são herança de nosso processo de socialização.

Hermann (2002, p.46) afirma que Gadamer trata o conceito de *autoridade* dentro do conjunto da tradição, pois o que é consagrado pela tradição tem autoridade anônima e age sobre nosso ser finito e histórico. Embora a tradição seja fundamentalmente conservadora, também pressupõe um ato de razão. “Ao reabilitar os preconceitos e a autoridade, Gadamer contrapõe a consciência soberana, dona de si, que pretendia desconsiderar a historicidade. Nossa busca pela verdade se dá no horizonte de uma tradição a qual pertencemos [...]” (HERMANN, 2002, p.46). Com essa afirmação, a autora quer reafirmar a importância da nossa historicidade como condição imprescindível para a compreensão.

A tradição pode e deve ser acolhida, bem como cultivada, isto é, cuidada, especialmente quando sobreviveu ao tempo. Sobreviver ao tempo significa que ela já foi considerada digna por aqueles que a acolheram. O que não podemos esquecer é que nenhuma tradição pode ser considerada absoluta, mesmo porque nem tudo o que sobreviveu ao tempo é

sinônimo de veracidade absoluta. Os autores clássicos podem ser considerados exemplos de preconceitos legítimos, visto que continuam fundamentando as reflexões nas mais diversas áreas do conhecimento, mantendo-se reconhecidos ao longo do tempo, apresentando fundamentos para legitimarmos o conhecimento na atualidade.

Para Grondin (2012, p.70), Gadamer apresenta-nos, nos pré-juízos, um caminho possível para que as ciências do espírito possam encontrar as condições necessárias para a questão do entendimento. Ao reabilitar os preconceitos e a autoridade da tradição, afirma que, entre os pré-juízos que herdamos da tradição, podemos encontrar preconceitos legítimos que nos conduzam ao entendimento das coisas. Porém, não podemos esquecer que o reconhecimento da autoridade perante uma pessoa dá-se quando percebemos, nela, uma capacidade superior, tanto em juízos como em percepções, sendo, portanto, este também um ato da razão. Somente devemos aceitar a autoridade de uma pessoa, bem como de um professor como transmissor de conhecimento, até o momento de sermos capazes de prover nossos próprios juízos, momento em que alcançamos nossa própria maioridade. Da mesma forma que uma pessoa, um clássico também pode perder sua autoridade quando percebemos que seus juízos e intenções buscam prover a imposição de ideias, ou de uma repetição fiel, não passando pelo crivo da razão.

Portanto, todo o ato de compreensão inicia-se com as estruturas prévias da compreensão (preconceitos), pois estamos sempre dentro de uma tradição (ou tradições). Frente a isso, a tarefa da compreensão hermenêutica é diferenciar os preconceitos legítimos de todos os ilegítimos que precisam ser criticados e abandonados. Embora inicie com os preconceitos, a compreensão ocorre dentro de um círculo hermenêutico, para que, assim, possamos obter um conhecimento verdadeiro.

2.4 A compreensão é um processo circular

Gadamer explica como ocorre a compreensão de um texto a partir da descrição circular de Heidegger, derivada do movimento de concepção prévia da pré-compreensão. Nela, o círculo do todo e das partes não se dissolve, alcançando uma realização autêntica. “Ao interpretar um texto, o interprete se move de um significado projetado de todo para as partes, e então volta para o todo” (SCHMIDT, 2014, p. 150). O processo anteriormente descrito representa o movimento que ocorre entre a tradição e o movimento de quem busca interpretar.

A tradição oferece, enquanto linguagem herdada, uma antecipação de significados. Já o intérprete, enquanto juízo crítico, permanece formando a tradição.

O círculo não é objetivo nem subjetivo, visto que compara a compreensão a um *jogo*, em que o *movimento da tradição* e o do intérprete promovem um intercâmbio. “A antecipação de sentido, que guia nossa compreensão de um texto, não é um ato da subjetividade, já que se determina a partir da comunhão que nos une com a tradição” (GADAMER, 2012, p.388). Portanto, para o autor, o círculo não é uma metodologia, mas um momento estrutural ontológico da compreensão. Segundo Rohden,

Gadamer desenvolveu a noção de círculo hermenêutico, fundamentalmente, para combater a ingenuidade do historicismo e mostrou como se deveria compreender verdadeiramente a ciência da história – não como ciência no sentido moderno, mas como um acontecimento, como uma experiência (2019, posição 2877).

Para Gadamer (2012, p.391), a hermenêutica deve ocupar um lugar intermediário, estabelecendo as condições para o surgimento da compreensão, pois é preciso perguntar pelo modo como se dão as coisas, elevando a um primeiro plano a distância temporal e seu significado para a compreensão. “Cada época deve compreender a seu modo um texto transmitido, pois o texto forma parte do todo da tradição na qual cada época tem um interesse objetivo e onde também ela procura compreender a si mesmo” (GADAMER, 2012, p.392).

Conforme Schimdt (2014, p.151), ao interpretar um texto precisamos pressupor que ele possua uma unidade imanente de significados, isto é, que seja coerente sobre o que afirma ser verdadeiro. O importante nessa afirmação, que Gadamer denomina *concepção prévia da plenitude*, é que ela ajuda a questionar os nossos preconceitos, colocando-os em oposição aos preconceitos apresentados pelo texto. Dessa forma, os preconceitos apresentados pelo texto acabam questionando os nossos próprios preconceitos. O lugar da hermenêutica é exatamente esse, ou seja, entre aquilo que é familiar e o que é estranho a nós, pois o estranho ajuda-nos a questionar o que nos é familiar.

Um texto sempre deve superar o sentido de seu autor para que a compreensão não seja apenas um comportamento reprodutivo, mas também produtivo. O tempo é o lugar em que a atualidade finca suas raízes que fundamentam e sustentam os acontecimentos. A distância deve ser reconhecida como uma possibilidade produtiva e positiva do compreender, contrariando o historicismo que, para alcançar a objetividade histórica, procurava deslocar-se para o espírito da época para poder pensar os conceitos e representações.

Muitas vezes a distância temporal nos dá condições de resolver a verdadeira questão crítica da hermenêutica, ou seja, distinguir os *verdadeiros* conceitos, sob os quais *compreendemos*, dos falsos preconceitos que produzem os *mal-entendidos*. Nesse sentido uma consciência formada hermeneuticamente terá de incluir também a consciência crítica (GADAMER, 2012, p.392).

A distância temporal, que existe entre nós e o texto, não deve ser considerada um empecilho, mas algo positivo e produtivo e que nos ajuda a compreender as coisas. “O objetivo da interpretação, de acordo com Gadamer, não é fazer uma ponte temporal e reconstruir a situação original do texto, mas descobrir o que o texto tem a dizer a nós” (SCHMIDT, 2014, p.151-152). Portanto, os preconceitos preservados pela tradição podem tornar-se valiosos para nossa compreensão, uma vez que um preceito falso, geralmente não é preservado, além do que novas fontes surgem continuamente e podem revelar novos significados. A compreensão, logo, inicia-se quando algo nos interroga a condição suprema da hermenêutica. Uma pergunta, fundamentalmente, abre-nos novas possibilidades, sendo que compreender, para Gadamer, em essência, é um processo da história efetual.

De acordo com Schmidt (2014, p. 16), o passado influencia de duas formas diferentes a nossa compreensão. Inicialmente, em nosso processo de socialização, na linguagem que herdamos, isto é, pelo conjunto de preconceitos que guiam nossa compreensão. Depois, pela tradição que preserva uma série de interpretações sobre os textos que também herdamos. Para exemplificar os efeitos da história sobre nossa compreensão, Gadamer (SCHMIDT, 2014, p. 153) emprega o conceito de *história efetiva* (*Wirkungsgeschichte*). A compreensão é um evento efetuado historicamente no sentido amplo que significa que, tenhamos consciência disso ou não, nossos preconceitos herdados sempre constituem o pano de fundo e a base a partir da qual compreendemos.

O círculo hermenêutico heideggeriano possui um caráter ontológico positivo, porque, ao olhar para “as coisas elas mesmas”, possibilita uma correta interpretação, fugindo dos hábitos de pensar não perceptíveis e arbitrários. “Pois o que importa é manter a vista atenta à coisa através de todos os desvios a que se vê constantemente submetida o intérprete em virtude das ideias que lhe ocorrem” (GADAMER, 2012, p.356). Assim sendo, se quisermos entender um texto, devemos, primeiro, projetá-lo, pois ao lermos um texto recebemos um sentido e este irá de encontro com nossas expectativas, determinando, a partir de então, um novo sentido, que deve ser constantemente revisado, conforme o avançar de nossa leitura.

O fato de toda a revisão do projeto prévio estar na possibilidade de antecipar um novo projeto de sentido; que projetos rivais possam se colocar lado a lado na

elaboração, até que se estabeleça univocamente a unidade de sentido; que a interpretação comece com conceitos prévios que serão submetidos por outros mais adequados; justamente todo este constante reprojeter que perfaz o movimento de sentido do compreender e do interpretar é o processo descrito por Heidegger (GADAMER, 2012, p.356).

Portanto, a tarefa constante da compreensão, conforme o círculo hermenêutico, resume-se nas antecipações que devem ser confirmadas nas coisas, sendo que essas opiniões prévias não podem ser compostas por arbitrariedades. É preciso analisar nossas opiniões prévias em relação à origem e à validade, isto é, levando em conta a linguagem do autor e sua época. A experiência de choque que um texto pode nos proporcionar poderá levar-nos a perceber diferenças possíveis de linguagem, isso pela insistência de sentido, ou pela nossa não concordância perante nossas expectativas. O conjunto de preconceitos que herdamos indica nossa situação hermenêutica. Para explicar nossa situação hermenêutica, Gadamer utiliza o conceito de horizonte, pois, para o autor, compreender é sempre um processo de fusão de horizontes.

2.5 Compreender é sempre um processo de fusão de horizontes³²

Para indicar nossa situação hermenêutica, Gadamer utiliza o termo “horizonte”, referindo-se ao conjunto de preconceitos que herdamos. Quando falamos em horizonte, sabemos, intrinsecamente, que ele pode mudar, e é exatamente isso que acontece quando adotamos novos preconceitos. Ao adotá-los, estamos expandindo nosso horizonte, da mesma forma que o diminuimos quando excluimos algum preconceito.

Ao tentar compreender um texto herdado, parece que devemos nos transpor para o horizonte histórico daquele autor ou de um leitor original. Entretanto, Gadamer afirma que esta transposição empática é uma ficção romântica que não é desejável nem possível. Ela não é desejável porque mesmo se o interprete pudesse ignorar completamente sua própria posição e adotar apenas a posição, o horizonte, do outro, então “a pessoa compreenderia, por assim dizer, parando de tentar alcançar um acordo”. [...] e teria simplesmente adotado a posição do outro” (SCHMIDT, 2014, p.153-154).

Ao utilizar o conceito de horizonte, Gadamer está se referindo a uma amplitude de visão que uma pessoa que pretende entender algo pode ter, o que significa olhar além do que

³² O conceito de compreender como fusão de horizontes evidencia a influência de Hegel, especificamente a ideia de que cada nova aquisição de conhecimento é uma mediação, ou o reajuste do passado no interior do novo, sem com isso estabelecer uma síntese final (HERMANN, 2002, p.50).

está a nossa frente. Adquirimos um horizonte quando olhamos além do que está a nossa frente, com o objetivo de ver melhor, dentro de um todo maior. Os nossos horizontes nunca são estáticos. Eles movem-se da mesma forma que quando andamos o horizonte vai mudando, readequando-se conforme progredimos em nosso trajeto, ou nos apartamos dele mesmo.

O horizonte que indica nossa situação hermenêutica corresponde ao conjunto de preconceitos herdados, mas este pode e deve mudar ao abrir-se a novos horizontes (preconceitos), expandindo-se ou, até mesmo, regredindo quando nos fecharmos a essa fusão de pré-conceitos. Portanto, História efetual, segundo Gadamer (2012, p. 398), é, inicialmente, ter consciência da *situação hermenêutica* na qual vivemos, pois toda situação possui suas características próprias, mas nos cabe ampliar nosso horizonte, mesmo que nos encontremos em uma situação que limite nossa possibilidade de ver as coisas. Ligando o conceito de situação ao de horizonte, Gadamer entende que,

Aquele que não tem um horizonte é um homem que não vê suficientemente longe e que, por conseguinte, supervaloriza o que lhe está mais próximo. Ao contrário, ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso. Aquele que tem horizontes sabe valorizar corretamente o significado de todas as coisas que pertencem ao horizonte, no que concerne a proximidade e distância, grandeza e pequenez. A elaboração da situação hermenêutica significa então a obtenção do horizonte de questionamento correto para as questões que se colocam frente à tradição (GADAMER, 2012, p.400).

O horizonte no âmbito da compreensão histórica faz-nos perceber que, se realmente quisermos entender um texto herdado pela tradição, não podemos nos transpor para seu horizonte histórico, isto é, o do autor, pois não podemos ignorar nossa própria posição, mas também não podemos ignorar aquele horizonte sob pena de não chegarmos a uma nova posição, isto é, a um acordo. O propósito da *compressão* e da *interpretação* é descobrir a verdade que se encontra num texto. Ao adotarmos uma verdade do passado, abrimos mão de uma verdade válida para o presente. Nossos preconceitos são importantes para que estes possam entrar em choque com os preconceitos do passado e, assim, possamos questioná-los. Para que um texto possa ser compreendido deve também ser questionado. Assim, projetando seu horizonte, não para contraí-lo por meio de uma transposição, mas o trazer para nós mesmos, expandimos nossa concepção prévia para novos horizontes. Um horizonte pode até configurar um limite, mas um limite que pode ser ultrapassado quando fundido com novos horizontes. Os preconceitos que se encontram em conflito, no caso, o nosso com o do texto, revelam também um conflito com o horizonte de outra pessoa. Numa situação de diálogo,

porém, podemos chegar aos preconceitos legítimos, num horizonte expandido, representado pelo acordo.

Essa bela metáfora da fusão de horizontes não se refere a uma ingênua absorção do passado, porque a própria situação hermenêutica é consciente da tensão que acompanha o texto e o presente. Essa tensão, por não ser oculta, é desenvolvida conscientemente. A fusão dos horizontes preside a dialética entre estranheza e familiaridade, pertencimento e distanciamento, constitutiva da experiência hermenêutica (HERMANN, 2002, p.50).

Para Grondin, a fusão de horizontes ocorre na constante mediação entre passado e presente. “Entender o passado não é sair do horizonte do presente, e de seus pré-juízos, para se transpor para o horizonte do passado. É, na realidade, traduzir o passado na linguagem do presente, onde se fundem os horizontes do passado e do presente” (GRONDIN, 2012, p.73). Segundo o autor, essa fusão pode ser tão forte que não conseguimos mais descobrir o que procedeu do passado (objeto) ou que pertencia ao presente (sujeito) que entende.

Se há fusão com o presente, é porque o entendimento sempre encerra uma parte da aplicação. No momento em que entende, o intérprete insere algo de seu, mas esse ‘seu’ é também o de sua época, de sua linguagem e de seus questionamentos. Sempre interpretamos uma obra a partir de questionamentos, frequentemente imperceptíveis, de nosso tempo. Entender é, pois, ‘aplicar’ um sentido ao presente (GRONDIN, 2012, p.74).

Para ilustrar isso, Gadamer utiliza o exemplo da tradução para explicar o que entende por aplicação: “traduzir um texto é fazê-lo falar em outra língua. [...] o sentido estrangeiro só pode ser vertido para outra língua se formos capazes de entender” (GRONDIN, 2012, p.74). Assim sendo, o sentido do texto funde-se com o do tradutor ao aplicarmos o recurso de nossa língua. A aplicação impede que façamos uma interpretação arbitrariamente subjetiva.

Quando Gadamer trata do problema hermenêutico da aplicação³³ quer deixar claro que a *compreensão* e a *interpretação*, bem como a *aplicação*, integram o mesmo momento da compreensão. “A interpretação não é um ato posterior e ocasionalmente complementar da compreensão. Antes, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão” (GADAMER, 2012, p.406).

³³*Subtilitas applicandi*, conceito que fazia parte do pietismo do século XVIII, segundo Gadamer, um trabalho essencial da hermenêutica “Para um pastor, essa aplicação se operava na homilia que buscava aplicar o entendimento do texto sagrado à situação real dos fiéis. Gadamer lhe confere uma amplitude sem precedentes, afirmando que o entendimento nada mais é que a aplicação de um sentido ao presente” (GRONDIN, 2012, p.74).

Gadamer (2012, p.407), ao dar um passo além da hermenêutica romântica, reconhece um passo unitário na *compreensão*, na *interpretação* e na *aplicação*. Para demonstrar seu pensamento retoma o sentido lógico antigo da hermenêutica, quando a tarefa da hermenêutica era a adaptação do sentido do texto a uma situação concreta, a exemplo do intérprete dos deuses, que era aquele que sabia interpretar a língua do oráculo. Já na atualidade, o intérprete não é somente quem reproduz o que foi dito, mas que oferece uma compreensão a cada instante, de acordo com a situação concreta, nova e distinta. Portanto, a aplicação

[...] não é o emprego de algo posterior de algo universal, compreendido primeiro em si mesmo, e depois aplicado em um caso concreto. É, antes, a verdadeira compreensão do próprio universal que todo texto representa para nós. A compreensão é uma forma de efeito, e se sabe a si mesmo como tal efeito” (GADAMER, 2012, p.406).

Ao lermos um texto, devemos sempre aplicá-lo a nossa situação atual, porque a compreensão interpretativa envolve necessariamente a ligação na projeção do horizonte do texto, sendo que a compreensão é a fusão desses horizontes supostamente separados. A história afeta a consciência de seu horizonte de significado ou o conjunto de preconceitos herdados. Nesse caso, a situação de uma consciência ingênua segue esses preconceitos sem questionar-se quanto a seus efeitos. Mas uma consciência histórica efetiva, em sentido estreito, percebe esse condicionamento histórico, reflete sobre ele, podendo entregar-se à fusão de horizontes, entre o seu próprio horizonte e o do texto, estabelecendo um novo horizonte.

Devido à mobilidade histórica de nosso horizonte, Hermann (2002, p.49) esclarece que o nosso horizonte nunca se encontra totalmente fechado, mas sempre em formação. Isso exige que nós, continuamente, coloquemos em teste nossos preconceitos. O que significa que precisamos confrontar o passado, a nossa tradição, visto que compreender é sempre um processo de fusão de horizontes. A fusão de horizontes ocorre naquilo que Gadamer denomina de “a lógica da pergunta e da resposta”, sendo que toda a experiência pressupõe essa estrutura.

2.6 Toda a experiência pressupõe a estrutura da pergunta

Para que uma pergunta possa ser pertinente, o seu sentido é essencial, porque ela também orienta o sentido da resposta. Segundo Hermann (2002, p.57), ao fazermos uma

pergunta, pressupomos que não conhecemos sua resposta. A importância de uma pergunta encontra-se na abertura que ela possibilita ao não fixar uma resposta prevista. Para chamar a atenção sobre a dificuldade que existe em se fazer uma boa pergunta, Gadamer busca auxílio no Sócrates platônico. Assim sendo, para perguntar “[...] é preciso querer saber, isto é, saber o que não se sabe. E no intercâmbio de perguntas e respostas, de saber e não saber, [...] acaba-se reconhecendo que para todo conhecimento e discurso em que se queira conhecer o conteúdo das coisas a *pergunta toma a dianteira*” (GADAMER, 2012, p.474).

A dialética realiza-se na relação entre a pergunta e a resposta, pois perguntar é colocar-se em situação de *abertura*. Se perguntamos algo, é porque não temos uma resposta pronta, motivo pelo qual interrogamos alguém. Uma pergunta, para não ser vazia, precisa de um horizonte, um significado, sendo que, ao mesmo tempo em que ela propõe uma *abertura*, também delimita o assunto, deixando claro o que se pede. Para Gadamer (2012, p.476), se quisermos nos conduzir pela sabedoria, precisaremos aprender a perguntar corretamente, visto que é nas perguntas que dissolvemos as contradições e, ao mesmo tempo, desmascaramos os argumentos incorretos.

As opiniões limitam nosso conhecimento, porque elas impedem que tomemos consciência de que não sabemos realmente as coisas, além de nos impedir de fazermos perguntas. O ato de perguntar e responder compreende a estrutura de um diálogo, sendo tarefa da hermenêutica esse entrar em diálogo com o texto, ou com o outro, quando a interpretação realiza-se na linguagem. Para Hermann (2002, p.58), um diálogo verdadeiro não se objetiva em derrotar outra pessoa, mas clarear o que está em questão, permitindo uma ação reflexiva de um entendimento ainda não disponível, concedendo, assim, uma possibilidade de autorreflexão aos integrantes do diálogo, mas, para isso, precisamos também compreender o que está sendo perguntado.

[...] o fato de um texto transmitido se converter em objeto de interpretação significa que coloca uma pergunta ao intérprete. Nesse sentido, a interpretação contém sempre uma referência essencial à pergunta que nos foi dirigida. Compreender um texto quer dizer compreender essa pergunta. [...] isso ocorre quando se conquista o horizonte hermenêutico (GADAMER, 2012, p.477).

Portanto, o modelo para a compreensão proposto por Gadamer é o diálogo vivo e que tem, por objetivo, chegar a um acordo. Um diálogo é caracterizado pela abertura, em que não ignoramos a reivindicação do outro, além de nos colocarmos em uma posição de escuta, ouvindo o que ele tem a dizer para nós. O fato de escutarmos a reivindicação do outro não

pode, em hipótese alguma, representar que concordamos cegamente com ele, mas que precisamos aceitar algo desse outro. A forma usual de abertura em uma experiência é a pergunta, pois ela aponta para uma direção, para um horizonte. Uma pergunta deve ser feita de forma correta. Por outro lado, fazer uma pergunta correta não é tão fácil assim, pois não existe um método específico para isso.

Em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. Por isso uma consciência formada hermenêuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem uma “neutralidade” com relação à coisa nem tampouco um anulamento de si mesma; implica antes uma destacada apropriação das opiniões prévias e preconceitos pessoais. O que importa é dar-se conta dos próprios pressupostos, a fim de que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade, podendo assim confrontar sua verdade com as opiniões prévias pessoais (GADAMER, 2012, p.358).

Um diálogo é composto pelo ato de fazer e responder perguntas. Entramos em um diálogo com o objetivo de aprender algo novo a partir da fusão de horizontes, e não simplesmente para provarmos que estamos certos. Em um diálogo autêntico, ambos escutam o que o outro tem a dizer. Da mesma forma, quando buscamos compreender um texto, precisamos nos colocar em diálogo com ele, e isso se torna possível quando imaginamos que esse texto seja outra pessoa. “Usando a concepção prévia da completude, o intérprete desenvolve os argumentos do texto, que podem questionar sua própria posição. As posições ou preconceitos em conflito existem dentro do horizonte expandido onde acontece a fusão de horizontes. Dentro deste horizonte expandido, a pergunta que trata do assunto sob discussão será decidida através do descobrimento dos preconceitos legítimos” (SCHMIDT, 2014, p. 163).

As conversas ou o diálogo ocorrem por meio da linguagem. Portanto, um diálogo é o modelo para a compreensão de textos, pois quem lê o texto deve fazer com que o texto fale com ele. Desse modo, a linguagem torna-se o meio para a compreensão e base ontológica para a experiência hermenêutica, pois é por meio dela que as conversações concretizam-se.

2.7 A linguagem como experiência hermenêutica

A linguagem é o meio para a compreensão, portanto, a base ontológica para a experiência hermenêutica e é através dela que as conversações realizam-se. Gadamer utiliza o diálogo como o modo para a compreensão de um texto, pois um intérprete deve interagir com

o texto como se estivesse conversando com ele, da mesma forma como uma pessoa deve escutar a outra se seu desejo for realmente entrar em um acordo com ela. Ninguém sabe como essa conversa dar-se-á, visto que ela conduzirá-se por si só, podendo findar-se em compreensão ou fracasso. Se os integrantes desse diálogo estiverem falando línguas diferentes, necessitarão de um tradutor que venha a traduzir o assunto no contexto linguístico do outro integrante do diálogo, devendo aplicar o significado daquilo que foi dito em uma linguagem para a outra.

A linguagem não é um sistema de sinais, que são designados para objetos já conhecidos; pelo contrário, a expressão correta traz o objeto para a presença pela primeira vez. Cada linguagem humana em particular, uma visão da linguagem, apresenta apenas uma visão de mundo particular.

Para Grondin (2012, p.75), Gadamer não define a linguagem como um instrumento a nossa disposição, mas se refere a um elemento universal que se encontra no centro de nosso entendimento. Ao tornar-se uma reflexão filosófica universal de caráter linguístico de nossa experiência no mundo, excede o horizonte reflexivo das ciências humanas.

A escrita pode ser uma forma de autoalienação, que pode ser superada pela leitura do texto. A leitura é, portanto, a mais elevada tarefa da compreensão, configurando-se na própria tarefa hermenêutica frente aos textos escritos. “Compreender pela leitura não é repetição de algo passado, mas participação num sentido presente” (GADAMER, 2012, p.508). Gadamer chama a atenção acerca dos riscos que a falta de leitura pode ocasionar nos seres humanos: “[...] o fato de que pessoas pouco exercitadas na leitura dificilmente cheguem a suspeitar de que o escrito possa ser falso deve-se a uma razão hermenêutica, profunda, uma vez que para eles todo escrito é uma espécie de documento que se avalia por si mesmo” (GADAMER, 2012, p.510-511). É por isso que Gadamer apresenta o escrito como um objeto da hermenêutica por excelência.

O autor também reforça que “[...] a compreensão não é uma transposição psíquica. O horizonte de sentido da compreensão não pode ser realmente limitado pelo que tinha em mente originariamente o autor, nem pelo horizonte do destinatário para quem o texto foi originalmente escrito” (GADAMER, 2012, p.511). Por isso, precisamos aprender a pensar historicamente:

Na verdade, *pensar historicamente* significa realizar a conversão que acontece aos conceitos do passado quando procuramos pensar neles. Pensar historicamente implica sempre uma mediação entre aqueles conceitos e o próprio pensar. Querer evitar os próprios conceitos na interpretação não só é impossível como também um

absurdo evidente. Interpretar significa justamente colocar em jogo os próprios conceitos prévios, para com isso trazer realmente à fala a opinião do texto (GADAMER, 2012, p.513-514, grifo do autor).

No processo hermenêutico, o horizonte da interpretação representa a fusão de horizontes, uma vez que, durante um processo de interpretação, um texto deve falar, encontrando uma linguagem correta, não sendo uma interpretação “em si”, o que representaria um desconhecimento da tradição, pertencente a uma situação hermenêutica. “[...] compreender um texto significa sempre aplicá-lo a nós próprios” (GADAMER, 2012, p.515).

No caminho da análise gadameriana do fenômeno hermenêutico a primazia fundamental do caráter da linguagem (*Sprachlichkeit*) apresenta seu aspecto universal, haja vista que: “Compreender e interpretar se subordinam de uma maneira específica à tradição da linguagem” (GADAMER, 2012, p.523). Ao reconhecer a unidade entre tradição e linguagem na experiência hermenêutica, Gadamer reconhece que a “[...] forma da linguagem e o conteúdo da tradição não podem ser separados na experiência hermenêutica” (2012, p.569). O exercício para a realização da compreensão está na interpelação do que foi dito, sendo que isso só ocorre quando nós nos empenhamos para isso.

Gadamer (2012, p. 571) extrai da compreensão de Humboldt que a nossa concepção de mundo decorre de nossa concepção de linguagem, pois ela é humana desde o princípio. A linguagem é um atributo que caracteriza o homem no mundo, possibilitando que o ser humano tenha um mundo e possa representar seu mundo. O estar-aí no mundo decorre da linguagem. Nos termos do autor,

[...] a originária humanidade da linguagem significa, portanto, ao mesmo tempo, o originário caráter do estar-no-mundo do homem. Precisamos seguir essa relação entre linguagem e mundo para alcançarmos um horizonte adequado para o caráter de linguagem da experiência hermenêutica (GADAMER, 2012, p.572).

A linguagem alcança seu verdadeiro ser através do entendimento mútuo. Dessa forma, define o entendimento como um processo representativo da comunidade viva. Assim, a linguagem humana torna-se vital, pois o mundo manifesta-se no entendimento da linguagem. Portanto, “[...] a linguagem é por sua essência a linguagem da conversação. Ela só adquire sua realidade quando se dá no entendimento mútuo” (GADAMER, 2012, p.576). Sobre o caráter fundamental da linguagem, o autor afirma:

O caráter de linguagem em que se dá nossa experiência de mundo precede a tudo quanto pode ser reconhecido e interpelado como ente. *A relação fundamental de linguagem e mundo não significa, portanto, que o mundo se torne objeto da linguagem.* Antes, aquilo que é objeto do conhecimento e do enunciado já se encontra sempre contido no horizonte global da linguagem. O caráter de linguagem da experiência humana de mundo como tal não tem em mente a objetivação do mundo” (GADAMER, 2012, p.581, grifos do autor).

A linguagem é ao mesmo tempo meio e objeto da compreensão, sendo o modo de ser da tradição. Herdamos nossos preconceitos da tradição e, por conseguinte, é o que configura nosso horizonte linguístico de significados, sendo que a relação hermenêutica é uma relação especulativa. Ser especulativo quer dizer que um mesmo assunto pode chegar à linguagem com interpretações diferentes, mas corretas. Para Gadamer (2012, p.590), toda a nossa experiência do mundo, bem como nossa experiência hermenêutica versa no *meio da linguagem*. A linguagem é o meio em que o sentido se estabelece. “Todo falar humano é finito no sentido de que abriga em si uma infinitude de sentido a ser desenvolvida e interpretada. Por isso, também o fenômeno hermenêutico deve ser esclarecido a partir dessa constituição fundamentalmente finita do ser, cuja constituição tem suas bases plantadas na linguagem” (GADAMER, 2012, p.591).

Gadamer utiliza o conceito de pertença para desenvolver a importância da capacidade de aprendermos a ouvir. Todos precisamos ouvir, independentemente se estamos questionando ou se estamos sendo questionados, pois “[...] o verdadeiro acontecer só se torna possível pelo fato de a palavra que chega a nós como tradição e que devemos ouvir nos atingir realmente, como se fosse dirigida a nós e se referisse a nós mesmos” (GADAMER, 2012, p.595-596). O autor defende que o ouvir possui uma condição de primazia no fenômeno hermenêutico, visto que ele torna possível a pertença: “pertença é aquilo que é alcançado pela tradição” (GADAMER, 2012, p.597). É pela escuta compreensiva que podemos ligar o passado com o presente.

As reflexões gadamerianas apresentam a linguagem como um meio (*Mitte*) entre o eu e o mundo, um meio que apresenta um caráter especulativo, em que essa estrutura especulativa da linguagem não quer representar uma cópia, de modo fixo, mas em que o todo do sentido surge do vir-à-fala. Buscando fugir de uma atividade metódica, Gadamer aproximou-se da dialética antiga. Isso nos deixa na condição de compreender que “[...] essa cunhagem da ideia do fazer da própria coisa, do sentido que vem-à-fala, aponta para uma estrutura ontológica universal, a saber, para a constituição fundamental de tudo aquilo a que a compreensão pode-se voltar. O ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER,

2012, p.612).

Ao usar a expressão *vir-à-fala* não estamos propondo uma segunda existência, mas fazendo parte de seu próprio ser. O homem relaciona-se com o mundo através de seu caráter de linguagem de forma absoluta, podendo ser, portanto, compreensível. É por isso que a hermenêutica não pode ser vista como um método, mas por seu caráter de universalidade.

A compreensão da linguagem requer interpretação e aplicação, ou seja, hermenêutica. A compreensão ocorre dentro do círculo hermenêutico, iniciando com os preconceitos herdados. Como o modo de ser da tradição é linguagem, nossos próprios preconceitos são linguísticos, ocorrendo a compreensão dentro da linguagem. “O que se pode compreender é linguagem” (GADAMER, 2012, p.612). A linguagem não é um sistema de sinais, mas traz consigo o ser para o presente da consciência efetuada historicamente. No diálogo que ocorre entre a pergunta e a resposta, aquilo que é esclarecedor brilha e convence os seus interlocutores, aquilo que nos convence sempre é surpreendente. Como intérpretes, necessitamos expandir nosso horizonte, incluindo o que o texto tem a nos dizer.

Na pergunta pelos preconceitos legítimos num diálogo entre dois interlocutores, ou na interpretação de um texto, podemos encontrar uma diversidade de interpretações possíveis, ou preconceitos que acabam sendo levados em conta. Num determinado momento da leitura ou do diálogo, um dos preconceitos da interpretação destacar-se-á mais do que os outros, tornando-se este a interpretação correta, e que deverá convencer seus interlocutores da verdade. Mas isso somente ocorrerá se o intérprete levar em conta os diversos significados das partes do todo, experimentando sua unidade de significados. Nesse caso, a fusão de horizontes terminou rejeitando os preconceitos ilegítimos, permanecendo somente os legítimos.

Gadamer (2012, p. 614) procurou libertar o preconceito ontológico do modo de ser da arte e da história, preconceitos implícitos no ideal da objetividade da ciência moderna, pois, para o autor, tanto a experiência da arte como da história, levam a uma hermenêutica universal, visto que se referem a uma relação do homem com o mundo, formulada a partir da linguagem.

Ao afirmar que a verdade proposta pelo método não é o suficiente para que possamos garantir a verdade, em especial, nas ciências do espírito, Gadamer encontra-se convencido que essa verdade poderá, sim, ser encontrada no diálogo hermenêutico. O ato de perguntar e de responder a um questionamento proposto pode levar ao evento da verdade quando os interlocutores chegam a um acordo, portanto:

O fato de que o ser próprio daquele que conhece também entre em jogo no ato de conhecer marca certamente o limite do 'método', mas não o da ciência. O que o instrumental do 'método' não consegue alcançar deve e pode realmente ser alcançado por uma disciplina do perguntar e do investigar que garante a verdade (GADAMER, 2012, p.631).

A pergunta principal que Gadamer apresenta em sua hermenêutica filosófica está relacionada à identificação dos preconceitos legítimos a partir dos quais podemos compreender corretamente. Baseadas na ontologia da compreensão de Heidegger, ao denominar as estruturas prévias da compreensão de preconceitos, reabilita a autoridade da tradição, colocando-a como uma fonte possível para encontrar preconceitos legítimos.

Podemos resumir assim os elementos de uma experiência hermenêutica: ao lermos um texto, devemos acreditar em sua aspiração à verdade, para, desse modo, podermos examinar nossos próprios preconceitos. Isso nos levará a expandir o nosso horizonte de significados com os apresentados pelo texto, gerando uma fusão de horizontes, que é a compreensão. Ao projetarmos o horizonte do texto, estaremos aplicando aquilo que o texto fala-nos com o nosso contexto. Quando um intérprete reconhece a verdade na experiência é porque está aberto a conhecer algo novo.

O modelo para a compreensão proposto por Gadamer é o diálogo, em que o objetivo é chegar a um acordo, caracterizado pela abertura, em que não ignoramos a reivindicação do outro, colocando-nos em uma posição de escuta, ouvindo o que ele tem a dizer para nós. O fato de escutarmos as reivindicações do outro não pode, em hipótese alguma, representar que concordamos cegamente com o outro, mas que precisamos aceitar algo. A forma usual de abertura em uma experiência é a pergunta, pois ela aponta para uma direção, para um horizonte. Uma pergunta deve ser feita de forma correta. Por outro lado, fazer uma pergunta correta não é tão fácil assim, pois não existe um método específico para isso.

Um diálogo é composto pelo ato de fazer e responder perguntas. Precisamos entrar em um diálogo com o objetivo de aprender algo novo a partir da fusão de horizontes, e não simplesmente para provarmos que estamos certos, pois, em um diálogo autêntico, ambos precisam escutar o que o outro tem a dizer, uma vez que o ato de ouvir é colocar-se no lugar do outro.

Retomando Flickinger (2014, p.82), um diálogo vivo e autêntico é caracterizado pela simetria, pois ele não se limita apenas a um jogo do poder, característica implícita na maioria dos diálogos na atualidade, diálogos assimétricos, em que os resultados da ação dialógica são premeditados e visam alcançar objetivos específicos. Um diálogo simétrico não se assemelha

a um interrogatório em que, ao interrogarmos o outro, buscamos apenas comprovar nossas suspeitas e tudo aquilo que não sustenta a nossa suspeição. Na relação assimétrica, o outro acaba sendo negligenciado.

Em um diálogo autêntico, as informações não são manipuladas, nem mesmo selecionadas as ponderações que desejamos ouvir. Uma característica importante de uma ação dialógica verdadeiramente autêntica e simétrica é não transformarmos a conversação em uma seção de terapia em que se objetiva, de forma específica, conduzir o outro à cura. Um diálogo autêntico também não pode ser considerado uma conversação destinada a um negócio, em que a mediação tem a finalidade de obter objetivos de trocas comerciais.

Portanto, um diálogo verdadeiro procura o objetivo comum da interação, em que nenhum dos interlocutores deve submeter-se ou utilizar estratégias persuasivas, de manipulação, de violência ou medo, nem necessita adotar uma retórica rebuscada. O diálogo vivo implica a disposição de cada indivíduo a entregar-se a um processo social aberto, a reconhecer a autonomia de cada parceiro, a ouvir o outro e a perceber que somente junto com os outros poderá obter resultados construtivos e emancipadores.

Para darmos conta do percurso investigativo já sinalizado, de forma plausível e argumentativa, vinculado à ideia central de uma educação dialógica pautada em Gadamer, seguindo nossa hipótese, no próximo capítulo de nossa investigação, exploraremos o alcance dos princípios pedagógicos encontrados na hermenêutica filosófica. Para tanto, apresentaremos um contraponto crítico, apontando alguns caminhos pelos quais uma perspectiva educacional hermenêutico-dialógica deve indicar para a superação das limitações apresentadas pela pedagogia atual.

CAPÍTULO III

3. EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA

A pedagogia terá de levá-lo [o diálogo] a sério, se o processo pedagógico não quiser esgotar-se na mera transmissão de conhecimentos e na qualificação profissional. Ela deveria promover, antes de tudo, a oportunidade de o educando e o educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que, além de trabalhar determinados conteúdos, se processa como relação social; ou seja, como relação de desafio, no sentido de fazer do vir ao encontro do outro o campo de aprendizagem intersubjetivo e, por isso mesmo, ético-moral (FLICKINGER, 2010, p. 6-7).

O horizonte do problema de nossa investigação gira em torno da pergunta acerca da relação entre o diálogo e a educação, na perspectiva de enfrentar o problema da incapacidade dialógica na sociedade atual. O núcleo de nosso diagnóstico apontou para uma sociedade contemporânea que, ao desenvolver-se tecnologicamente, cada vez mais, apresenta-se incapaz para o diálogo. Em meio a esse diagnóstico, destacamos a incapacidade de ouvir, ou seja, da escuta, por ter grande repercussão pedagógico-formativa. Quando não se tem mais a disposição para ouvir, quando alguém torna-se insensível e incapaz para escutar, não há mais relação humana e, menos ainda, relação enquanto formação humana na perspectiva ética. Frente a esse contexto, destacamos a linguagem dialógica como uma possibilidade no enfrentamento da incapacidade para o diálogo e, neste sentido, a escuta torna-se indispensável. Assim sendo, buscaremos desenvolver, nesta etapa da investigação, o sentido educacional e formativo da linguagem como diálogo, destacando o sentido da escuta como princípio fundante da relação humana, bem como do professor e aluno.

Para Gadamer, a verdade é um acontecer, um acontecer ligado à ideia da tradição, isso porque nós, seres humanos, não somos um projeto puro, isto é, uma tábula rasa, como acreditavam os empiristas na modernidade, mas somos um projeto projetado, seres arremessados como propunha Heidegger. Estar arremessado significa que nossa compreensão está fundamentada na tradição, de onde deve partir nossa análise no processo da compreensão.

Nossa consciência, portanto, é determinada pelos fatos históricos, o que Gadamer denomina consciência da história efetual. Ao mesmo tempo que esses fatos históricos podem limitar nossa compreensão, eles também podem tornar-se o fio condutor para o desenvolvimento de nossa compreensão.

Como já vimos anteriormente, Gadamer confrontou a questão do método da filosofia moderna como único caminho de acesso à verdade, apontando numa direção não objetivista imposta pelas ciências naturais e que pretendemos utilizar em defesa de uma educação que possibilite o desenvolvimento integral do ser humano, contrariando a ideia de instrumentalização da educação.

Buscamos aqui estabelecer um contraponto crítico e que demarque as possibilidades de uma perspectiva educacional hermenêutico-dialógica. Uma perspectiva que, por sua vez, indique para a superação das limitações apresentadas pela pedagogia atual, reveladas no diagnóstico desta investigação, especialmente no que se refere ao afastamento da práxis dialógica na direção da tecnificação e instrumentalização, agravando a incapacidade dialógica da sociedade. No intuito de apresentar um elemento propositivo para a problemática, neste último capítulo de nossa investigação, assinalamos o diálogo como experiência formativa, para o que será necessário reabilitar a arte de escutar (ouvir) como fonte legitimadora da construção do conhecimento.

O elemento de superação, da incapacidade dialógica, é pensar o diálogo como experiência formativa, desenvolvendo a capacidade de escutar o outro. Sob a perspectiva da hermenêutica filosófica, o diálogo pode tornar-se um caminho que conduza o homem a um processo de autocompreensão, pois o entendimento mútuo é uma possibilidade latente em todas as trocas humanas. Para Gadamer: “Ser que pode ser compreendido é linguagem”, o que quer dizer que estamos envolvidos na linguagem, donde podemos diferenciar o que é falso do que é verdadeiro. Para darmos conta dessa possibilidade, precisamos transformar o processo formativo em uma experiência de linguagem, propondo ações pedagógicas que equilibrem a capacidade compreensiva entre o ver e o ouvir, criando as condições para a existência da ação dialógica.

Propomos um equilíbrio entre o ouvir e o olhar e não uma inversão dessa prática. Inverter essa ordem seria trilhar um caminho que poderia levar-nos a outro extremo, o desprezo do ver em detrimento do ouvir. Inverter essa lógica não resolveria o problema da incapacidade dialógica na atualidade, ainda mais no contexto de evolução tecnológica em que

vivemos, o que seria um caminho suicida, pois estaríamos remando contra a maré, sendo que, com o passar do tempo, cansaríamos e seríamos sucumbidos pelas ondas.

Um caminho plausível é tomar o caminho do equilíbrio entre o ver e o ouvir, mas isso somente será possível se transformarmos o processo formativo em uma experiência significativa de linguagem, em que o acontecer dessa experiência esteja ligado à consciência histórica efetual, pois somos determinados pelos fatos históricos que compreendem a nossa tradição, sendo que estes podem limitar ou contribuir para a compreensão do outro e do mundo que nos rodeia. Buscamos compreender a hermenêutica como um constante “*entrar-em-diálogo com o texto*”, isto é, um diálogo consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Nessa etapa de nosso percurso investigativo, buscamos orientar nossa reflexão pela seguinte questão: como o diálogo do ponto de vista hermenêutico pode ser pedagogicamente assumido como experiência formativa? Para nós, o diálogo compreende a essência de todo o processo formativo, é ele que amplia nosso horizonte de compreensão. Uma efetividade pedagógica pautada no princípio hermenêutico do diálogo compreende o processo educativo como uma experiência da linguagem. Portanto, pensar a educação como formação humana na perspectiva hermenêutica é pensá-la como um elevar-se à universalidade em que a escola concebe-se como um espaço de socialização, em que a experiência torna-se um processo de transformação para o reconhecimento, que, reabilitando a arte de escutar, compreende a práxis dialógica como encontro de mundos, enfim, em que “educação é educar-se, e formação é formar-se”.

3.1 Formação como elevação à universalidade

A educação como formação humana na perspectiva hermenêutica pressupõe um elevar-se à universalidade. Como já vimos anteriormente, as metodologias pautadas nas ciências naturais influenciaram o cenário educacional brasileiro, promovendo o distanciamento de uma educação integral para uma educação com fins técnicos, desprezando a arte do diálogo e precarizando a formação humana. Uma efetividade pedagógica de uma práxis hermenêutica na educação, pautada no diálogo, pode ser um antídoto ao problema da incapacidade dialógica. Ao retomarmos a pergunta pela formação humana, contextualizada na primeira etapa desta investigação, precisamos combater a ideia de uma educação predominantemente técnica. Essa tendência educacional acaba transformando alunos e professores em meros executores e receptores de projetos elaborados, de forma autoritária e,

na maioria das vezes, sem qualquer vínculo com o contexto social dos educandos. Dessa forma, devemos trilhar o caminho de uma educação integral que abarque o desenvolvimento pleno dos sujeitos em todas as suas dimensões, tanto intelectual, física, emocional, social e cultural, constituindo um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Para Gadamer (2012, p.45), o antigo conceito de formação estava intimamente ligado à natureza e se referia mais a uma aparência externa, isto é, à formação física do ser humano. Esse conceito, em Herder³⁴, veste o significado de uma possibilidade de elevação da humanidade. Kant agrega ao sentido de formação a ideia de “... *um dever* para consigo mesmo, no desenvolvimento das aptidões naturais”, sendo este um ato de liberdade do sujeito. “Assim, entre os deveres para consigo mesmo, cita o de não deixar deteriorar os seus próprios talentos e não emprega aqui a palavra ‘formação’”. (GADAMER, 2012, p.45).

Gadamer, em *Verdade e Método*, desenvolve uma crítica relacionada ao domínio do modelo do método científico das ciências da natureza em relação às ciências do espírito³⁵, pois o próprio nome já oferece uma analogia à *ciência da natureza*. Conforme o autor, “[...] percebe-se que não se trata de reconhecer uma lógica própria das ciências do espírito, mas de demonstrar, ao contrário, que também neste âmbito o método indutivo³⁶, que está à base de toda a ciência experimental, tem validade única” (GADAMER 2012, p. 37). Ao criticar a obra de Mill³⁷, Gadamer demonstra que, além de ele mesmo não reconhecer uma lógica própria para as ciências do espírito, também propõe o método indutivo experimental como única forma metodológica, sendo que, mesmo nas ciências naturais, nem sempre é possível reconhecer *uniformidade, regularidade e legalidade* nos processos individuais, ou, nem sempre podendo isso ser o suficiente. Gadamer busca demonstrar que, mesmo nas ciências da natureza, como é o caso da meteorologia, que também utiliza a metodologia igualmente à física, apresenta, muitas vezes, dados inconclusivos, tornando suas previsões, em muitos casos, inseguras.

³⁴ Johann Gottfried von Herder (1744-1803) foi um filósofo e escritor alemão. É considerado como o fundador do ideal secular de *Bildung*, como aquele que impôs a interpretação do conceito que prevaleceu a partir da segunda metade do século XVIII, conferindo um valor eminentemente crítico e dele deriva um ideal educacional que teria profundas repercussões no pensamento e na sociedade alemã.

³⁵ A expressão *ciência do espírito* torna-se popular a partir da obra sobre lógica de John St. Mill, quando, no apêndice de sua obra, propõe o termo *Geisteswissenschaften*, palavra em alemão que significa *ciências do espírito*.

³⁶ Método indutivo é uma forma de raciocínio que parte da observação, para daí elaborar uma teoria.

³⁷ John Stuart Mill (1806-1876) foi um filósofo inglês e um dos mais influentes pensadores do século XIX.

A experiência do mundo social-histórico não se eleva no nível de ciência pelo processo indutivo das ciências da natureza. O que quer que signifique ciência aqui, e mesmo que em todo conhecimento histórico esteja incluído o emprego de experiência genérica no respectivo objeto de pesquisa, o conhecimento histórico não aspira a tomar o fenômeno concreto como o caso de uma regra geral. O caso individual não se limita a confirmar uma legalidade, a partir da qual, em sentido prático, se poderiam fazer previsões. Seu ideal é, antes, compreender o próprio fenômeno na sua concreção singular e histórica (GADAMER, 2012, p. 38).

Um dos objetivos de *Verdade e Método*, segundo Nixon (2017, p.44-45), é o de combater a ortodoxia, que sugere que os métodos são universalmente aplicáveis no acesso à verdade. Para isso, o trabalho aristotélico da distinção entre conhecimento científico e raciocínio prático foi fundamental, pois, conforme Gadamer, uma aplicação inadequada do método pode obscurecer e distorcer a verdade, ao mesmo tempo em que um método, se aplicado de forma adequada, pode contribuir para o processo de compreensão. Dessa forma, na visão do autor, o entendimento não pode ser reduzido a um único vínculo de regras. Esclarecendo o pensamento de Gadamer, Hermann (2002, p. 84) critica os processos pedagógicos que se delineiam aos ditames científicos, pois, para ela, estes possuem um maior controle sobre os processos educacionais, uma vez que olhares objetivos, sejam eles “[...] behaviorista, tecnicista, deixam escapar a experiência dos autores envolvidos no processo, com seus inevitáveis preconceitos e danos, e, por consequência, empobrecem a experiência formativa” (HERMANN, 2002, p. 83).

O método pode impedir uma pessoa a aprender algo novo, não deixando vir à luz uma interpretação reveladora. Embora não negue a existência de métodos, Gadamer deixa clara sua posição de que eles não podem torna-se o único caminho de acesso à verdade. Está implícita na crítica de Gadamer ao método que a compreensão envolve a autoformação, isto é, o florescimento humano deve ser aberto, já que o método é uma racionalidade fechada e previsível. Sobre a crítica ao método, Nixon complementa:

Compreensão humana argumenta Gadamer, deve ser fiel à natureza da humanidade: uma humanidade que é necessariamente frágil e vulnerável em virtude de suas complexas interconectividades e de sua incerteza na relação com o futuro. Gadamer viu isso como uma luta entre o humano e as ciências naturais, com essas impondo uma metodologia inadequada àquele: quando aplicado de forma inadequada ao mundo humano, o método científico insiste sobre uma versão ideologicamente distorcida da humanidade. Além disso, uma vez que o natural mundo já é sempre um mundo interpretado, a metodologia derivada das ciências naturais pode ser severamente limitada, mesmo quando aplicada dentro de seus próprios domínios. Para Gadamer, não era seu rigor metodológico, mas seu compromisso com a

"questionabilidade de algo" que distingue o genuíno buscar da verdade³⁸ (2017, p.45).

A ideia de formação, na atualidade, “[...] está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, uma maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 2012, p. 45). O autor segue o caminho do conceito de formação, formulado por Hegel, que extrapola a dimensão de formação como cultivo e desenvolvimento de aptidões e eleva-o à universalidade, mas que deixa claro que não deve representar uma redução a uma formação teórica apenas, nem tampouco a uma aversão ao prático. Dessa forma, Hegel adiciona ao conceito de formação um caráter “genuinamente histórico” e de “conservação”.

Assim sendo, o conceito de formação é muito mais que o simples cultivo de capacidades pré-existentes, não sendo elas apenas um meio para um fim, mas implica a formação crítica e ética dos sujeitos. Tudo o que se assimila integra-se em nós não apenas como meio. “Na formação adquirida nada desaparece, tudo é reservado. A formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da ‘conservação’ o que importa para a compreensão das ciências do espírito” (GADAMER, 2012, p.47).

Mas, afinal, por que o ser humano necessita de formação? Apoiado em Hegel, Gadamer procura responder essa questão devido à característica do homem em romper com seus aspectos naturais e espirituais e que, por isso, tem a necessidade de elevar-se à universalidade: “A essência universal da formação humana é tornar-se um ser espiritual no sentido universal. Quem se entrega à particularidade é inculto (*Ungebildet*); é o caso de quem cede a uma ira cega sem medida nem postura” (GADAMER, 2012, p. 47-48). Gadamer entende a formação para a universalidade como uma tarefa humana, implicando um sacrifício do particular em favor do universal. “O sacrifício do particular, porém, significa, negativamente, inibição da cobiça e, com isso, liberdade do objeto da cobiça, e liberdade para sua objetividade” (GADAMER, 2012, p.48). Portanto,

³⁸ Versão original: “Human understanding, argues Gadamer, must be true to the nature of humanity: a humanity that is necessarily fragile and vulnerable by virtue of its complex interconnectivities and its uncertain relation to the future. Gadamer saw this as a struggle between the human and natural sciences, with the latter imposing an inappropriate methodology on the latter: when inappropriately applied to the human world the scientific method insists upon an ideologically skewed version of humanity. Moreover, since the natural world is always already an interpreted world, the methodology derived from the natural sciences may be severely limited even when applied within its own traditional domain. For Gadamer, it was not their methodological rigour but their commitment to ‘the questionableness of something’ that distinguishes the genuine seeker after truth.

Cada indivíduo particular que se eleva de ser natural a um ser espiritual encontra no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância prévia de que deve se apropriar, como o aprender a falar. Assim, cada indivíduo já está sempre a caminho da formação e da superação de sua naturalidade, na medida em que o mundo em que está crescendo é formado humanamente em linguagem e costumes (GADAMER, 2012, p.50).

Conceber a formação como um elevar-se à universalidade é defender a formação integral do ser humano, uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões; além da técnica, deve também preocupar-se com o desenvolvimento humano e social. Para isso, o diálogo como experiência formativa, na luta contra a incapacidade dialógica, também deve pensar o ambiente escolar como um espaço de socialização. Na experiência da convivência, aprendemos a respeitar os limites do outro, um valor que, em uma educação pautada apenas por princípios positivistas e tecnicistas, acaba sendo considerado um princípio de menor importância.

3.2 A escola como experiência de socialização

Pensar a escola como ambiente de socialização é conceber a educação como formação humana. Uma efetividade pedagógica de uma práxis hermenêutica na educação, que tenha, no diálogo, o elemento essencial para transformar a formação em uma experiência formativa, como proposição frente ao problema da incapacidade dialógica e da precarização da formação humana precisa compreender o espaço da escola como um lugar para a experiência da socialização, pois os avanços tecnológicos, em especial as redes sociais, podem individualizar ainda mais o espaço escolar, assim como ela vem individualizando o espaço social, distanciando os alunos da presencialidade das conversações, elemento essencial para a realização de um diálogo autêntico e verdadeiro na perspectiva gadameriana. Para isso, retomaremos o conceito do senso comum para que possa ajudar-nos a refletir sobre os temas do diálogo e da educação, haja vista que a escola também é um “espaço dialógico-conscientizador”.

Qual a importância do desenvolvimento do senso comum no cotidiano escolar (ou no processo educacional)? E quais são seus limites? Antes de responder essas perguntas, apresentaremos uma definição de senso comum. Podemose começar a definir como senso comum (*sensus communis*) o conhecimento não adquirido pela atividade reflexiva, da pesquisa, mas todo aquele que provém de experiências e vivências de mundo. Em sua maioria, esses conhecimentos são passados de geração em geração, não sendo baseados em

métodos, mas nas formas espontâneas de pensamento e que acabam, muitas vezes, orientando e influenciando o dia a dia das pessoas. Através do senso comum, por exemplo, aprende-se o que é certo ou errado, o que é justo ou injusto, bem como as normas que devem orientar nossas ações em sociedade.

Ao abordar o tema do *senso comum*, Gadamer (2012, p.56) retoma a tradição humanista ao perguntar sobre as formas de conhecimento que se pode aprender das ciências do espírito. Para isso, retomou Vico³⁹ e sua defesa da retórica humanista contra as ciências modernas na obra *De nostri temporis studiorum ratione*. Ao tratar do *sensus communis* também trata do tema da *eloquentia*, conceitos ligados ao *sábio* na antiguidade. Gadamer confia na importância da tradição para a autocompreensão das ciências do espírito e, para isso, destaca a retomada da ambiguidade do ideal da retórica, que busca o que é correto e verdadeiro, e não apenas uma habilidade de falar bem alguma coisa. Neste sentido, na antiguidade, o ideal da retórica apresenta a função de verdadeira sabedoria da vida.

Elaborada por Aristóteles e desenvolvida nos *Peripatéticos*, essa relação entre o que é correto e verdadeiro e a habilidade de falar bem alguma coisa, também pode ser encontrada nos conceitos de *Sophia* (saber teórico) e *phrónesis* (saber prático), determinando, no helenismo, a imagem do sábio, principalmente no momento da fusão do ideal de formação grega com a ideia de política dominante dos romanos. “Como se sabe, também a ciência jurídica romana, no seu período tardio, foi erigida com base na arte e na prática jurídicas, mais próximas do ideal prático da *phrónesis* do que do ideal teórico da *Sophia*” (GADAMER, 2012, p. 57). O Renascimento da filosofia e da retórica da antiguidade torna Sócrates um referencial contra a posição das ciências modernas. A ideia do “só sei que nada sei”, frente aos que tudo sabem, apresenta o *senso comum* como a ideia do sábio que realmente busca a verdade das coisas. Para Gadamer, a justificativa pela recorrência ao *senso comum* de Vico, no âmbito da tradição humanista, possui um sentido especial:

³⁹ Giovan Batista Vico, filósofo italiano da Era do Esclarecimento (1668-1744). Segundo Nixon (2017, p. 16-17), duas percepções particulares importantes desse autor ajudaram a tradição hermenêutica a direcionar à consciência histórica: primeiro, *em qualquer tentativa de interpretação, estamos interpretando o que já foi interpretado*, isso significa que todo o objeto de nossa interpretação é uma construção das camadas históricas de inúmeras interpretações e reinterpretações do passado. Atualmente, a história não é escrita a partir de uma base totalmente original, mas é reescrita através das diversas reinterpretações já efetuadas e sobrepostas em camadas. A segunda, decorrente da primeira, em que todo o entendimento já é uma reinterpretação, coloca *o intérprete como parte do que está sendo interpretado*. Os sujeitos intérpretes estão implícitos no objeto da interpretação. Realidade objetiva e intersubjetiva são espaços para a compreensão humana, espaços intermediários, em que nossa subjetividade encontra o entendimento. Com essas percepções, Vico estava Tateando seu caminho em direção a uma nova visão de mundo ainda embrionária. Compreendia que o passado não deveria ser entendido com os nossos termos, mas pelos seus próprios termos.

Vico não se refere mais ao antagonismo com relação à “escola”, mas ao especial antagonismo com relação à ciência moderna. Não contesta as vantagens, mas lhe indica seus limites. Ninguém poderá dispensar a sabedoria dos antigos, o cultivo da *prudentia* e da *eloquentia*, nem mesmo agora, diante desta nova ciência e sua metodologia matemática. O tema da educação também seria outro: a formação do *sensus communis* que não se alimenta do verdadeiro, mas do verossímil. Bem, o que nos interessa aqui é o seguinte: *sensus communis* não significa somente aquela capacidade universal que existe em todos os homens, mas é também o sentido que institui comunidade. Vico acredita que o que dá diretriz à vontade humana não é a universalidade abstrata da razão, mas a racionalidade concreta representada pela comunidade de um grupo, de um povo, de uma nação, do conjunto da espécie humana. O desenvolvimento desse senso comum é, por isso, de decisiva importância para a vida (GADAMER, 2012, p.57).

Nesse ponto, já podemos começar a perceber o que realmente interessa no *sensu comum* para Gadamer. Ele refere-se ao significado da ideia da *instituição de comunidade* e sua importância, e não apenas à capacidade que existe em todos os humanos. “Vico fundamenta o significado e o direito autônomo da eloquência sobre esse senso comum do verdadeiro e do correto, que não é um saber baseado em razões, mas que permite encontrar o que é plausível (*verisímile*)” (GADAMER, 2012, p. 58). Devemos, portanto, como educadores, desenvolver também o *sensu comum* nas escolas. Sua importância expressa-se na possibilidade em proporcionar uma universalidade concreta da espécie humana, representada por uma comunidade, fundamentado em um saber possível, isto é, o que é provável por não contrariar a verdade. “A educação não poderia palmilhar o caminho da pesquisa crítica. A juventude exigiria imagens para a fantasia e para o desenvolvimento da memória. Mas o estudo das ciências, segundo o espírito da nova crítica, não produz isso” (GADAMER, 2012, p.58).

Com a defesa da antiga retórica, Vico objetiva o debate entre saber prático e teórico, pensado a partir do antagonismo aristotélico, sendo que a *phronesis* é entendida como uma forma de saber distinto, apontado a situações concretas e variáveis. Vico não possui a pretensão de eliminar o conhecimento racional, mas propõe um sentido ético para as ações de aperfeiçoamento das virtudes, uma justiça para um bem comum, uma espécie de justiça natural. Gadamer (2012, p.59) adverte que esse conceito de *sensus communis* não possui o significado grego, mas aquele estabelecido nos clássicos romanos e que apresenta sentido na vida civil e social.

Gadamer (2012, p. 62) também busca traçar um paralelo com a obra de Shaftesbury⁴⁰, que, igualmente, dedica-se aos clássicos romanos e de seus intérpretes e que afirma que “[...]”

⁴⁰Anthony Ashley-Cooper, 3.º Conde de Shaftesbury, foi um político, escritor e filósofo da Inglaterra. Gadamer se refere à obra *Characteristics, Theatise*.

os humanistas compreendiam por *sensus communis* o sentido para o bem comum, mas também ‘amor à comunidade ou à sociedade, afeição natural, humanidade e cortesia’” (GADAMER, 2012, p.62). Segundo o autor, Shaftesbury não se refere ao direito natural, representado como uma virtude social, mas a um estilo de vida refinado, uma existência mergulhada na solidariedade com o outro, isto é, virtudes espirituais e sociais.

Após as argumentações anteriores, podemos perceber os motivos que levaram Gadamer a resgatar os escritos de Vico, em especial, seu significado social e comunitário. Já o resgate de Shaftesbury foi para analisar o conceito de *sensus communis*, o que nos leva a crer também na importância do seu desenvolvimento no cotidiano escolar, em especial pelo seu *sentido comunitário*. Sendo a escola um espaço de socialização, justifica-se também a importância de seu desenvolvimento no espaço escolar, sem que, com isso, se esteja querendo afirmar a substituição, ou desmerecendo o conhecimento crítico.

Para exemplificar as relações entre indivíduo e sociedade, Goergen (2009, p.50) retoma o exemplo da imagem da rede de Norbert Elias⁴¹, que afirma que um fio em uma rede não é o suficiente para obtermos uma visão geral dela, o mesmo acontecendo se olharmos todos os fios de forma isolada. Somente podemos compreender a rede se levarmos em conta os fios entrelaçados de forma conjunta. E é assim que devemos entender as relações sociais, isto é, como um conjunto de indivíduos e não como seres individuais. Goergen retoma essa concepção de Elias e destaca o desafio da formação:

O que marca e diferencia a nossa sociedade de outras em que a estrutura básica das relações entre as pessoas fica praticamente inalterada durante séculos é o enorme desenvolvimento de mecanismos de influência e envolvimento dos indivíduos. Nesse sentido, a formação não é algo que se escolhe livremente; ao contrário parece pequeno o poder individual da pessoa, e o único caminho que lhe resta é fortalecer-se mediante a interação e o diálogo. [...] A única forma de romper esta quase cega ontologia social que determina os rumos de todos é a criação de um espaço dialógico-conscientizador que confere ao indivíduo a capacidade de influenciar e resistir. Esse é o grande desafio que deve enfrentar um projeto atual de formação (GOERGEN, 2009, p.50-51).

Nas palavras de Nixon (2017, p.37), as escolas devem ser lugares onde se busca a compreensão mútua, criam-se condições de reciprocidade, onde professores e alunos possam vivenciar o tempo como um espaço temporal, cada um com seu tempo autônomo.

⁴¹ Norbert Elias foi um sociólogo alemão. De família judaica, teve de fugir da Alemanha nazista, exilando-se em 1933 na França, antes de se estabelecer na Inglaterra, onde passou grande parte de sua carreira.

Até o presente momento, o horizonte de nossa proposição de uma efetividade pedagógica pautada nos princípios hermenêuticos apontou para a necessidade de elevar a experiência formativa à universalidade, concebendo a escola como um espaço de socialização. A educação como formação humana na perspectiva hermenêutica caracteriza-se também pelo conceito de experiência, uma experiência que supera o sentido de verificação, a exemplo da experiência pautada no método científico, pois exige transformação, uma experiência que possibilita novas experiências.

3.3 Experiência é um processo de transformação para o reconhecimento

Como já vimos, o conceito de experiência que Gadamer (2012, p.465) propõe não é o conceito de experiência da ciência, mas o de experiência que gera novas experiências, em que o experimentado é aquele que se encontra sempre aberto a novas aprendizagens. Ser experimentado supõe um distanciamento do saber dogmático, absoluto, da posição de quem acha que tudo sabe. “A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência” (GADAMER, 2012, p.465). Esse conceito não se submete apenas à ideia de instrução, mas remete ao todo da experiência, à essência histórica do homem e de seu discernimento frente às experiências, mesmo que estas sejam dolorosas ou desagradáveis.

Discernimento é mais que conhecimento desse ou daquele estado de coisas. Contém sempre um retorno de algo que estamos presos por cegueira. Neste sentido, implica sempre um momento de autoconhecimento e representa um aspecto necessário do que chamamos experiência num sentido autêntico. Discernimento é algo a que se chega. Também isto é afinal uma determinação do próprio ser humano, a saber, possuir discernimento e ser perspicaz (GADAMER, 2012, p.466).

A verdadeira experiência (GADAMER, 2012, p. 467) ocorre quando o homem atinge a consciência de sua finitude, quando é a experiência da própria historicidade. Esse conceito torna-se fecundo em relação à pergunta sobre o modo de ser da consciência da história efetual. Isso porque uma experiência hermenêutica está ligada à tradição, autêntica interlocutora entre o eu e o tu. Quando refletimos sobre a nossa historicidade é porque estamos abertos à tradição. Essa abertura ao tu, à escuta, bem como à tradição, não representa submissão, mas o reconhecimento de que a tradição tem algo a nos dizer. “A consciência hermenêutica tem sua consumação não na certeza metodológica sobre si mesma, mas na comunidade de experiência que distingue o homem experimentado daquele que está preso a

dogmas” (GADAMER, 2012, p.465).

Hermann chama-nos atenção à estrutura da inversão que ocorre dentro de uma experiência dialógica, representativa da *negatividade da experiência*. Essa *negatividade* representa o exato momento que, em uma experiência, percebemos que aquilo que encontramos não é exatamente o que esperávamos. “Quando a consciência avança nisso e faz a volta é que ela se faz consciência, ou se faz unidade consigo mesma – sabe-se a si mesmo. A experiência, então, reconhece o estranho, o outro” (HERMANN, 2009, p.155). Esse romper com as generalidades, com a inércia, representa a superação.

Segundo Schmidt (2014), ao contrário de Hegel, que acreditava que essa *experiência negativa* levasse a uma síntese dialética e, por fim, a um conhecimento absoluto, para Gadamer, a *experiência negativa* guia-nos a uma *abertura* de novas experiências. As experiências negativas ajudam-nos a compreender o que não sabíamos, além de demonstrar a finitude do conhecimento humano. A cada experiência que realizamos somos guiados a novas experiências. “Por isso, a reflexividade da Experiência não leva ao conhecimento absoluto, mas a verdade da própria experiência” (2014, p.169-170).

Outro aspecto importante retomado por Gadamer, conforme Hermann (2009, p.155), é a dimensão educativa da experiência, um crescimento representado muitas vezes pela dor causada por expectativas frustradas, ligado a um momento de percepção de limites, momento em que a experiência torna-se uma experiência de nossa finitude.

Como já vimos no capítulo anterior, Gadamer apresenta a linguagem como *médium* da experiência hermenêutica. Existem dois conceitos importantes que precisamos retomar e aplicar ao processo de ensino e aprendizagem, a saber: a *conversação* e o *compreender*. A *conversação*, segundo o autor, não pode ser conduzida pela vontade de nenhum dos ‘interlocutores’, pois estes são conduzidos pela própria conversação. “Tudo isso demonstra que a conversação tem seu próprio espírito e que a linguagem que empregamos ali carrega em si sua própria verdade, ou seja, ‘desvela’ e deixa surgir algo [...]”. (GADAMER, 2012, p. 497).

Já o *compreender* não é uma “reprodução de vivências”. “Destacamos que a experiência de sentido, que assim ocorre na compreensão, implica sempre um momento de aplicação. Percebemos, agora, que todo esse processo é um processo de linguagem” (GADAMER, 2012, p. 497). Esses dois conceitos podem tornar-se importantes instrumentos de análise das práticas educativas, integrando conversações autênticas que não induzam

nossos educandos a verdades prontas e acabadas, mas que possam levá-los a uma verdadeira compreensão e aplicação de conceitos, oportunizando-lhes tornarem-se sujeitos de si mesmos.

Raimundo Rajobac, em seu artigo a *Experiência hermenêutica e formação para o reconhecimento em Gadamer* (2012), discute o significado dos conceitos da formação para o reconhecimento do diferente em nossa época. Para ele, [...] “vivemos num intervalo social patológico entre o encantamento com o diferente nas culturas e a resistência ao que é estranho” (RAJOBAC, 2012, p.2), deixando clara uma das grandes tarefas da pedagogia atual que é a necessidade de um processo de formação que visa *aceitar e reconhecer* o diferente. Essa questão é abordada e discutida por Gadamer em *Verdade e Método*. “A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude. Nela, a capacidade de fazer e a autoconsciência de uma razão planificadora encontram seu limite” (GADAMER, 2012, p. 467).

A experiência hermenêutica tem a ver com a *tradição*. É esta que deve chegar à experiência. Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que aprendemos a conhecer e dominar pela experiência, mas é linguagem, isto é, fala por si mesma, com um tu. O tu não é objeto, mas se comporta em relação ao objeto. Mas isso não deve ser mal-interpretado, como se a tradição, o que nela chega à experiência, se compreendesse como a opinião de um outro, que é um tu (GADAMER, 2012, p. 467).

Para aproximarmos-nos das implicações pedagógicas, contidas no sentido da experiência hermenêutica como experiência formativa, recorreremos ao pensamento de Flickinger (2010, p.38), que destaca alguns aspectos que podem nos ajudar a pensar as dificuldades vividas no processo educacional atual e que impedem a ação dialógica. O primeiro aspecto chama-se “despotencialização do sujeito dominador”, quando o sujeito descobre-se a si mesmo como constituído pela história e linguagem, pois tomar consciência de si é fazer parte da história e da linguagem, fazendo parte do mundo. Assim, a escola deve tornar-se esse local que possibilita aos jovens realizarem a experiência da consciência de si, desafiando-se e abrindo-se ao mundo das linguagens.

O segundo aspecto é denominado de “função produtiva do distanciamento”, ocorrendo quando percebemos no outro a sua diferença intransponível, tendo, como desafio, a impotência ao domínio; “o outro de nós se torna o motivo da experiência de nós mesmos” (FLICKINGER 2010, p.39). Dessa forma, podemos trabalhar as relações sociais e a formação no contexto das sociedades plurais e complexas.

O terceiro aspecto abordado relaciona-se à *maiêutica* como “experiência dialógica na qual nasce um sentido próprio” (2010, p. 40), que se refere ao centro da atividade pedagógica. Essa ideia remete ao resultado de um diálogo, isto é, à transformação que uma relação dialógica pode levar aos alunos, pois o professor não transfere o seu conhecimento, visto que este surge de um processo autorreflexivo.

Já o quarto aspecto relaciona-se à questão que envolve o “fundamento ético, elemento fundamental no processo educacional atual” (FLICKINGER, 2010, p.41). É o reconhecimento, o respeito às diferenças e uma postura de vida. A escola também possui essa função, pois deve transmitir valores a seus educandos para que possam encarar as posições diversas que encontrarão no mundo com respeito e dignidade em relação ao mundo que os cercam.

O último aspecto apresenta a “linguagem e o diálogo vivo”, está relacionado às condições epistemológicas da pedagogia e não aceita mais a hermenêutica como interpretação restrita de textos, mas exaltando a experiência vivida por meio do diálogo vivo. “No diálogo vivo, é a linguagem a partir da qual se abre o horizonte inesgotável de sentido; por isso mesmo, é ela que constitui e possibilita a experiência hermenêutica” (FLICKINGER, 2010, p.43).

Portanto, a compreensão, segundo Gadamer, não se realiza como uma postura objetificadora, conforme propunham as epistemologias pós-cartesianas, como já vimos anteriormente. Segundo a concepção gadameriana, só podemos aprender através do diálogo, sendo que educar é uma *abertura* para o outro. Dessa forma, a sua grande contribuição para a educação está na *abertura* como elemento construtivo de uma noção de experiência entre o educando e o educador, entendendo que a primazia da hermenêutica está na forma de perguntar.

Frente ao aspecto da incapacidade de dialogar, nosso diagnóstico apontou para um elemento de grande repercussão pedagógico-formativa, a incapacidade de ouvir, ou seja, da escuta. Dessa forma, recuperar a arte de escutar, isto é, a disposição para ouvir, torna-se um elemento preponderante do processo formativo de uma práxis educativa que preconiza a formação humana na perspectiva hermenêutica, com o que se responde de forma mais precisa à pergunta pelo sentido educacional e formativo da linguagem como diálogo.

3.4 A reabilitação da arte de escutar – a primazia do ouvir

Ao buscarmos apresentar de forma mais específica o sentido educacional e formativo da linguagem como diálogo, queremos também trazer para o debate o sentido da escuta como princípio fundante na relação professor-aluno. Quantas vezes já nos deparamos em nossas vidas profissionais como docentes, bem como em outras circunstâncias pessoais, com situações de diálogos semimortos, como os que descreveremos: A primeira sensação, caracterizada pelo sentimento de solidão em sala de aula, onde, mesmo acompanhados por um número expressivos de alunos, percebemos que estamos falando para as “paredes”, pois os outros, os alunos, simplesmente não estão direcionando sua atenção para nossas explicações. Outro exemplo, ao sermos interpelados por alguém, reagimos ansiosamente à pergunta respondendo-a antes mesmo de ouvirmos totalmente sua questão, além de interrompermos a pergunta simplesmente pelo fato de identificamos de forma precipitada o assunto em suas palavras iniciais, emitimos um juízo de valor sobre ela, sem, ao menos, sabermos realmente o que nosso interlocutor queria nos interpelar. Um terceiro exemplo cotidiano de diálogo semimorto é aquele em que o outro que nos interpela não nos deixa espaço para respondermos, além de questionar, também exercita o direito à resposta, não que não quiséssemos participar da conversa, mas porque não encontramos uma abertura para o diálogo, impedida pela impulsividade do outro, renegando-nos apenas ao papel de ouvinte. Quantas vezes nós, como professores, não percebemos os diálogos com nossos alunos a essas formas semimortas de diálogo? Ao interpelarmos os estudantes não possibilitamos que respondam ou, quando respondem, não aceitamos suas respostas, interrompendo-as antes de serem concretizadas? Pensar uma ação dialógica em sala de aula sem levar em conta o elemento da abertura, caracterizado pela ação de ouvir o outro, visando à fusão de horizontes, é suprimir a ação dialógica.

Essa indisposição para o diálogo, em parte, é fruto da atual tendência de excluir as disciplinas humanas dos currículos escolares. Além de, muitas vezes, como educadores, estarmos muito mais preocupados com as avaliações externas às quais nossos alunos são submetidos ao longo de suas vidas escolares, baseada na atual tendência de interpretar a educação no âmbito dos resultados e testes, levando-nos a dar mais atenção à quantidade dos conteúdos ministrados do que à qualidade das discussões que eles possam provocar nos estudantes. Outro aspecto importante em nossa análise e que colabora na supressão da ação dialógica é quando acreditamos que o desenvolvimento tecnológico poderá dar conta dos problemas educacionais. Infelizmente, o que presenciamos, na atualidade, é uma sociedade

cada vez mais desenvolvida tecnologicamente, mas incapaz de escutar o outro. É claro que precisamos reconhecer o aparato tecnológico que nos é oferecido, atualmente, e que revoluciona a maneira como nos comunicamos.

A educação como formação humana na perspectiva hermenêutica encontra seu sentido educacional e formativo na linguagem como diálogo e desafia a práxis a buscar seu princípio fundante na escuta, a fim de reverter o desprezo ao ato de ouvir, equilibrando a práxis entre o ver e o ouvir, mesmo que, como já afirmamos anteriormente, quando não se tem mais a disposição para ouvir, tornamo-nos insensíveis e incapazes para a escuta, sendo que, nesse contexto, não encontramos mais relação humana e nem formação humana na perspectiva ética.

Como já afirmamos anteriormente, os questionamentos realizados até este ponto, não devem ser entendidos como uma crítica aos avanços técnico-científicos, mas como uma tentativa de contextualizar a dificuldade para o diálogo que impera em nossa sociedade. Nossas críticas devem ser entendidas como uma forma introdutória de apresentação de alguns elementos necessários para um verdadeiro diálogo na perspectiva gadameriana. Por isso, propomos o seguinte questionamento: qual é o papel que a educação pode assumir frente a esse contexto? Será que podemos relacionar essa incapacidade para o diálogo como um reflexo de educação que está priorizando uma formação individualista do sujeito sem vínculos com a tradição?

Na relação entre educação e filosofia, encontramos uma ação pedagógica imprescindível e fundamental no processo da construção do conhecimento, que é a arte de educar o ouvido. A experiência do ouvir deve compreender o fio condutor de nossa ação educativa. Flickinger, no texto *Considerações acerca da filosofia do ouvir* (2017), apresenta uma breve retrospectiva sobre a dispersão que envolve o ato de ouvir. Embora o esforço que leve ao desprezo do ouvido não seja algo exclusivo de nossa época, e que, em nenhuma época anterior, essa forma de pensar tenha obtido êxito pleno, a precedência do ver em detrimento do ouvir encontrou grande resistência na teologia medieval, obtendo seu ápice com o espírito objetivista do iluminismo.

Tanto nos mitos como nos diálogos platônicos, Flickinger (2017, p. 42-43) afirma que o ouvido era concebido como meio inquestionável na recepção da verdade. O ouvido frente às mensagens míticas tornava-se o receptor das mensagens divinas. O auscultar dos diálogos platônicos representava o caminho que guiava seus interlocutores ao conhecimento, através da linguagem viva. Mas é no período medieval que se iniciou um período de desvalorização do

ouvir, através da exegese bíblica e da sacralização das escrituras, em que, através da ilustração de imagens, narravam-se os acontecimentos dos textos sagrados. O objetivo dessas ações centrava-se na finalidade de tornarem-se os ensinamentos mais acessíveis, num período em que a maioria da população era analfabeta, tomando, assim, a verdade como uma questão de fé. Conforme o autor, “[...] nas ilustrações dos Livros Sagrados, o processo de valorização do acesso ocular como critério legitimador do narrado, degradando-se, de algum modo, o ouvido enquanto meio fugaz de expressão da verdade” (FLICKINGER, 2017, p. 43). O desprezo pela função cognitiva do ouvido atingiu seu ápice com o iluminismo, em que o domínio irrestrito da razão eliminou o ouvido como órgão de acesso ao saber.

Nós podemos dizer que, fazendo do mundo o seu refém, a razão humana fomenta o vício da objetividade e expulsa, assim, o ouvido do âmbito do conhecimento dele. Ainda assim, o espírito iluminista vem fazendo algum tempo perdendo a sua irrefutabilidade, de modo que se faz cada vez mais necessária uma reavaliação do cognitivo próprio do ouvir. Neste sentido, foram especialmente a Teoria Crítica e a Hermenêutica filosófica que apontam o déficit e as consequências desastrosas da redução da razão científica à racionalidade meramente instrumental (FLICKINGER, 2017, p. 44).

Pautando suas palavras em Gadamer, Rohden (2019, posição 5772) justifica a importância da dimensão do ouvir como requisito e condição basilar do filosofar, em que o aprender a ouvir o outro significa, verdadeiramente, abrir caminhos para a solidariedade, possibilitando a instalação do diálogo hermenêutico. Não podemos esquecer que o início de uma experiência hermenêutica dá-se quando nós, intérpretes, questionados pela tradição, buscamos respostas a esses questionamentos presentes em um texto. Não podemos esquecer que estamos fincados em uma tradição, composta por um conjunto de preconceitos herdados, constituindo-os nossos horizontes de compreensão. Uma compreensão correta, como vimos na etapa anterior, só ocorre quando fundamos nossos preconceitos nas coisas elas mesmas. Um texto precisa expandir nosso horizonte de compreensão por meio da concepção prévia da plenitude, a qual permite que possamos questionar nossos próprios preconceitos com os que encontramos no texto, sendo que essa aplicação nós levamos à compreensão, que ocorre com a aplicação do horizonte do texto ao nosso horizonte, mas de forma expandida. Portanto, segundo Gadamer, a compreensão é a fusão de dois horizontes, em que os preconceitos são legitimados.

Portanto, a pergunta que centraliza a formação, sobre qual o lugar que o homem deve assumir no mundo e como devem ser suas relações sociais, levando em conta os modelos de

formação do passado, o modelo atual de formação (GOERGEN, 2009, p.55-58) liga-se a novas concepções de tempo, espaço, mobilidade, mudança, aproximação, distanciamento, carentes das tradicionais autoridades. Na sociedade atual, não é mais possível pensarmos uma formação pautada na verticalidade de sujeitos, mas horizontalmente, como sujeitos em construção que, ao se relacionarem, necessitam conviver com a diferença. “Por isso, que um dos pontos chave da formação contemporânea é fortalecer no espírito humano o sentido de abertura e a capacidade de partilhar o desenvolvimento de estratégias comuns no intuito de melhorar o indivíduo e a sociedade” (GOERGEN, 2009, p.58).

Na perspectiva de pensar a formação, segundo esse ideário de fortalecimento do espírito humano, pautado no sentido da abertura, reabilitar a arte de ouvir torna-se uma estratégia para o melhoramento e o fortalecimento do indivíduo em sociedade. A questão da formação humana na atualidade, apoiada na hermenêutica filosófica de Gadamer, torna-se muito mais que uma aplicação de um método, pois visa ao desenvolvimento das capacidades naturais do ser humano, alargando suas condições existenciais. Portanto, a hermenêutica, além de ser uma prática, também é apresentada como uma arte que nos ajuda a compreender e tornar compreensível tudo que nos rodeia.

Flickinger (2010, p.92) destaca a dimensão dialógica-comunicativa da razão iluminista, alimentada pela tradição dialógica Socrático-Platônica como a fonte original e originária do surgimento da hermenêutica contemporânea. A hermenêutica sustenta-se em uma razão que se estabelece no diálogo, sendo que as adversidades e contradições precisam ser enfrentadas no próprio diálogo.

Para darmos conta de uma formação humana na perspectiva hermenêutica com o intuito de superar a incapacidade para o diálogo, incrustada na sociedade atual, com o objetivo em responder a pergunta sobre o sentido educacional e formativo da linguagem como diálogo, precisamos compreender que dialogar é chegar a um acordo.

3.5 A práxis dialógica como encontro de mundos

Um diálogo em sua maneira mais superficial pode ser caracterizado como uma fala entre duas ou mais pessoas, uma “conversação”, uma troca ou discussão de ideias e opiniões etc. Desse modo, o diálogo é essa relação entre duas ou mais pessoas que compartilham suas visões de mundo. Partindo do pressuposto que o cenário educacional deve ser de diálogo na relação entre seus pares, o aspecto do desenvolvimento humano para o diálogo torna-se um

princípio educacional frente a essa sociedade incapacitada para o diálogo. Pensar a formação humana a partir da perspectiva hermenêutico-filosófica é colocar o diálogo como elemento central da formação, isto é, o diálogo como primazia no processo da formação humana.

Para os pensadores gregos da antiguidade clássica, a dialética era a arte do diálogo, um debate, em que uma ideia era defendida e contradita em seguida. Não poderíamos deixar de destacar Sócrates, com seu método de perguntas e respostas, como sendo uma fonte para a busca de um conhecimento verdadeiro. Na modernidade, podemos ressaltar o pensamento de Hegel em seu movimento dialético que gira em torno de uma tese, isto é, uma ideia, que vai dar origem a uma antítese, sendo esta uma contraposição à tese e que vai resultar na síntese, uma superação das anteriores. Dedicado a uma análise da sociedade, Karl Marx busca reformular o pensamento de Hegel ao analisar a luta de classes em decorrência da organização social da época, dando origem ao chamado materialismo dialético. Dessa forma, o tema da dialética sempre esteve presente e vinculado aos mais diversos aspectos da vida social humana, bem como da educação.

Gadamer, ao tratar o tema da incapacidade dialógica do ser humano, chama a nossa atenção para a dificuldade humana de abertura para o outro: “A questão da incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à impossibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura, para que o fio da conversa possa fluir livremente” (GADAMER, 2011, p.244). O elemento da *abertura torna-se* fator predominante num diálogo que, segundo Gadamer, passa despercebido nas formas artificiais de comunicação, pois:

Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou para nós uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós se transformou (GADAMER, 2011, p.247).

Se um diálogo é aquilo que nos *marca*, sendo uma experiência nova e transformadora, quais seriam então as condições favoráveis e reais para o acontecer de um verdadeiro diálogo que contenha um sentido educacional e formativo? E quais são os pontos de resistência para o diálogo encontrado na sociedade atual? O diálogo pedagógico, em sua forma mais tradicional, pode ser considerado um dos causadores dessa incapacidade humana para o diálogo. Nessa forma de diálogo, os alunos foram transformados em uma espécie de discípulos, que precisam absorver os ensinamentos de seus mestres, os professores. Para Gadamer (2011, p.247), essa incapacidade para dialogar dá-se, principalmente, por parte dos professores, pois eles eram

considerados os autênticos transmissores da ciência, consolidando a incapacidade dialógica na estrutura de monólogo em que as aulas acabaram se estruturando. Nessa estrutura pedagógica, a preocupação com o ensinar inviabiliza o diálogo, além de que a dificuldade da realização de um diálogo promissor em um grupo muito numeroso também acaba prejudicada.

Na relação professor e aluno, durante o processo de ensino, embora haja uma conversação, o diálogo verdadeiro, como já vimos anteriormente, deve deixar algo que nos transforme, que deixe uma marca, que proporcione uma experiência que ainda não havíamos experimentado, características que infelizmente se encontram pouco presentes nas formas mais tradicionais de ensino na atualidade. Enquanto docentes, precisamos acreditar que quanto mais clara e organizada for nossa aula, melhores serão seus resultados. Aprendemos que, como professores, somos os legítimos transmissores do conhecimento, modelo que aprisiona o verdadeiro sentido da maiêutica socrática. “A experiência educativa originária se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidade para o homem constituir-se a si mesmo” (HERMANN, 2002, p. 92).

Frente a essa tarefa, em que o homem precisa constituir-se a si mesmo, diante do contexto da incapacidade dialógica, os professores desempenham um papel decisivo e crucial para desenvolver a capacidade dialógica dos estudantes, que se relaciona ao processo de perguntar e responder. De acordo com Nixon (2017, p.33), são eles que podem ajudar os alunos a articularem suas perguntas. O professor torna-se uma espécie de guia, a exemplo de um navegador, que destaca as possíveis eventualidades previstas no caminho, convidando os alunos a refletirem, estimulando a arte de pensar, pois:

Em nosso próprio tempo – à medida que a retórica popularista ganha cada vez mais força nas esferas cultural e política – é mais importante do que nunca distinguir entre pedagogia e polêmica e entre educação e doutrinação. Procurar compreender envolve entrar em diálogo, e entrar em diálogo envolve tanto coragem quanto humildade: a coragem de expor seus próprios pontos de vista e – como e quando apropriado – persuadir os outros de que esses pontos de vista são corretos; a humildade de ouvir os pontos de vista dos outros e – como e quando apropriado – aprender com esses pontos de vista e, assim, ampliar a visão de mundo de alguém. Ambos exigem um reconhecimento da intersubjetividade que está no cerne da compreensão humana. (NIXON, 2017, p.34)⁴²

⁴² Versão original: In our own time—as popularist rhetoric gains increasing momentum within the cultural and political spheres—it is more important than ever to distinguish between pedagogy and polemics and between education and indoctrination. To seek to understand involves entering into dialogue, and entering into dialogue involves both courage and humility: the courage to put forward one’s own views, and—as and when appropriate—to persuade others of the right-mindedness of those views; the humility to listen to the views of others and—as and when appropriate—to learn from those views and thereby extend one’s world view. Both

A condição de um diálogo pedagógico verdadeiro, sob a perspectiva da hermenêutica, pressupõe essencialmente a disposição para a *abertura* ao outro; em que devemos nos colocar na posição de um *ouvinte* atento e preparado para interpelar o “outro”, não de forma agressiva ou erroneamente, mas à altura de um diálogo digno e transformador que possa levar a um consenso. A pergunta deve ocupar uma posição de destaque, deve manter uma posição privilegiada no processo dialógico, como procuramos demonstrar a partir da hermenêutica filosófica, apresentada no capítulo anterior.

Parafraseando Gadamer, não podemos sair de um diálogo da mesma forma como entramos, mas precisamos sair transformados e, para isso, precisamos estar *abertos ao escutar*, que nos possibilita viver de forma mais digna e pacífica com nossas diferenças. O professor, frente ao diálogo, em especial, no processo curativo da incapacidade dialógica, assemelha-se ao terapeuta que escolhe de forma cuidadosa suas perguntas, possibilita seus pacientes a encontrarem o caminho da cura. Se realmente quisermos proporcionar as condições de um diálogo verdadeiro, a exemplo do proposto por Gadamer, precisaremos conduzir nossos educandos à abertura para o diálogo, possibilitando, assim, a cura dessa incapacidade. Professores e alunos devem estar dispostos a aprender a ouvir, distanciando-se das características tradicionais do diálogo realizado como um monólogo.

A metodologia de Gadamer desenvolve-se sob a forma de uma dialética dialógica, um jogo circular, que torna o sujeito consciente das implicações de suas idiossincrasias no processo de compreensão. Portanto, o exercício dialógico é concomitantemente hermenêutico e dialético. Para entender essa dimensão hermenêutica e dialética do diálogo, é imprescindível reaver a conotação originária do conceito de dialética:

De fato, o termo dialética indica uma leitura dupla que se pode compreender como dois pontos de vista em relação a uma mesma coisa. Esse é o sentido imediato do conceito. É claro que, em linguagem normal, duas interpretações não podem ser tematizadas na mesma fala, fato este que faz que cada uma delas traga à tona apenas uma das perspectivas, sem revelar o que nela está sendo encoberto (FLICKINGER, 2010, p.93).

Para obter-se sucesso em um diálogo (FLICKINGER, 2010, p.93), é necessário que aquele que se dispõe a interpretar algo esteja também aberto a revelar as razões que legitimam suas convicções. “Se a legitimação convencer, se poderá falar de um passo em direção à

require an acknowledgement of the inter-subjectivity that lies at the heart of human understanding. (NIXON, 2017, p.34)

verdade, passo este necessário para uma articulação plena; se, porém, não convencer o inicialmente expresso, fica sujeito à correção” (FLICKINGER, 2010, p.93). Outra condição necessária em um diálogo, além da disposição à abertura, é entender que o saber verdadeiro não é algo constante, pois está continuamente exposto à renovação. Portanto, uma experiência de verdade não se exprime pela razão, mas pela disposição dos partícipes do diálogo a confiarem em sua busca. A procura pela verdade configura-se pela experiência infinita da busca pela verdade.

Refletir sobre a importância do diálogo é refletir sobre a importância do *agir pedagógico* para a práxis educativa. Sobre essa questão, Dalbosco (2007, p.53-54) ajuda-nos ao diferenciar o *agir pedagógico* do *fazer pedagógico*, e chama-nos a atenção dos perigos relacionados às atividades pedagógicas que não conseguem ultrapassar o senso comum. Ao não ultrapassar o senso comum, também não ultrapassam a consciência espontânea, permanecendo no modo tradicional de pensar, em que a relação entre o empírico e o teórico torna-se cativa da primazia do fato experienciado. Ao abordar esse cenário, relaciona-o com um dos grandes desafios ligados à pedagogia contemporânea, como a desdogmatização do fazer pedagógico e a desinstrumentalização da teoria na práxis educativa, pois é preciso ultrapassar os limites do senso comum, do simples fazer pedagógico.

As ações realizadas em sala de aula somente se transformarão em agir pedagógico quando ultrapassam os limites da consciência espontânea, deixando de ser apenas um fazer para tornar-se um agir pedagógico, momento em que a problematização encontra-se filosoficamente relacionada ao conceito de ação humana. O autor considera que:

[...] o agir pedagógico, em seu sentido filosófico mais apropriado, é como uma maneira de o ser humano mostrar-se a si mesmo e aos outros, e procuro vincular, filosoficamente, este mostrar-se a si mesmo com o 'sair fora de si mesmo' (Rousseau), com o modo prático de o homem ser-no-mundo (Heidegger) e com o diálogo, enquanto um ir ao encontro do outro mediado pelo silêncio e pela escuta como modo característico da práxis humano-social (Gadamer)” (DALBOSCO, 2007, p.56).

Amparado no pensamento de Gadamer, o autor apresenta o diálogo como elemento central para realizar a passagem do “fazer” para o “agir” pedagógico. Para Dalbosco (2007, p. 58), no agir pedagógico, o conteúdo deve ser transformador e, para isso, sua práxis deve ser dialógica e inserida no contexto sócio-histórico. Mais do que presença corporal, ele exige a abertura para a escuta na presença do outro. “*Agir pedagógico diz respeito a um processo interativo entre seres humanos, mas não se trata, no entanto, de uma interação genérica, que*

*pu*desse ser identificada com qualquer outro tipo de interação” (DALBOSCO, 2007, p. 60, grifo do autor). As características de uma aula, caracterizada apenas pelo fazer pedagógico, moderada pela indisponibilidade para o diálogo, não conseguirá exceder as fronteiras de sua instrumentalização, pois seus conteúdos estarão esvaziados da ação dialógica, não inseridos no seu contexto sócio-histórico, induzindo para que a interpretação das coisas ocorra apenas de forma individual e mecânica.

Precisamos perguntar, nesse sentido, o que a razão de uma racionalidade técnica no mundo cotidiano das pessoas significa para um procedimento metodológico, entendido como caminho que se faz conversando. A necessidade de constante adaptação humana às informações veiculadas pelos instrumentos tecnológicos de comunicação gera situações monológicas que conduzem ao isolamento e ao anonimato. Quanto mais recebemos informações, além de termos mais dificuldades de assimilá-las e de tornarmos mais passivos, ficamos sem tempo para ouvir as pessoas. O homem contemporâneo parece ter pânico do silêncio e da escuta, e, sem eles, como nos ensina Gadamer, não pode tornar-se capaz para dialogar (DALBOSCO, 2007, p. 68).

Dalbosco, ao formular seu conceito de agir pedagógico, leva em consideração as concepções rousseauianas, heideggerianas, agregando-lhes o pensamento gadameriano. Para Rousseau, o agir pedagógico possui um aspecto social que visa levar o ser humano para fora de si. Portanto, toda a ação que tem, em sua pretensão, o fechamento em si mesmo, desconsiderando o social e humano, tem grande possibilidade de tornar-se uma ação egoísta. *“Agir pedagógico é uma maneira de o ser humano sair para fora de si mesmo e que pode dirigir-se tanto para o egoísmo como à solidariedade”* (DALBOSCO, 2007, p. 76, grifo do autor). Já para Heidegger, o agir pedagógico, quando entendido sob um aspecto prático do ser-no-mundo, leva a uma ação mecânica e instrumentalista, portanto, ele deve ultrapassar a ideia de apenas fazer as coisas, mas buscando “[...] ao conteúdo da ação humana que está profundamente vinculado a sua existencialidade, isto é, o modo aberto de o homem ser-no-mundo que, além de estar voltado para a impropriedade, também busca a constituição de si mesmo, almejando alcançar a autenticidade de seu comportamento” (DALBOSCO, 2007, p.76).

Portanto, 'o sair para fora de si mesmo' como característica humana, não deve ser entendido como resultado de uma consciência individual objetivadora que manipula e instrumentaliza objetos e pessoas, mas sim como interação entre seres humanos, mediada pelo diálogo vivido, o qual não é um fazer mecânico e não se limita, exclusivamente, a uma experiência conceitual (DALBOSCO, 2007, p. 77).

A partir dessas constatações, podemos perceber que as tendências que apenas visam a um fazer pedagógico, isto é, técnica (*Techné*), com um fim fora dela, pautado na racionalidade dirigida à produção, não levando em consideração o lado humano e social, tem grandes possibilidades de formar sujeitos individualistas, desvinculados de sua historicidade, reproduzindo, cada vez mais, humanos egoístas, não solidários e, acima de tudo, incapazes de resolverem suas diferenças a partir do diálogo. Logo, a pedagogia, fundada pelo agir pedagógico, tem sua finalidade nela mesma, e não fora dela, como no fazer pedagógico, isto é, visa à *práxis*, uma racionalidade que proporciona ao indivíduo a capacidade prévia de escolhas. Segundo Dalbosco (2007, p.77), deve ser compreendida através do diálogo vivido, sendo que essa dinâmica interna, quando entendida corretamente, afasta o ser humano do fazer mecânico, sendo que, nessa forma de agir, é necessário preocupar-se muito mais com as perguntas do que propriamente com suas respostas, porque elas procuram preparar indivíduos críticos e autônomos.

Na experiência hermenêutica, num evento da linguagem, somos interpelados pela tradição, à qual buscamos responder ao interpretarmos o que nos foi interpelado. Um diálogo (GADAMER, 2012, p. 497) possui um espírito próprio e a linguagem que empregamos possui sua verdade própria. Um diálogo autêntico é aquele em que seus interlocutores não são os guias, mas que se deixam ser guiados. “Como vimos, compreender o que alguém diz é pôr-se de acordo na linguagem e não se transferir para o outro e reproduzir suas vivências. Destacamos que a experiência de sentido, que assim ocorre na compreensão, implica sempre um momento de aplicação” (GADAMER, 2012, p. 497). É por isso que o autor apresenta a linguagem como o meio pelo qual os interlocutores possam encontrar seu entendimento.

[...] a ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica, implica que, na compreensão de algo ou alguém, produz-se uma autocrítica. Desse modo, para que conceitos como emancipação, tão caro a tradição educativa, não se tornem “pobres abstrações”, é preciso mostrar a profundidade com que os preconceitos atuam na estruturação de nossa compreensão e o quanto uma mera conscientização não pode superar a força com que agem sobre nós. Aquele que compreende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põem em jogo seus próprios preconceitos. (HERMANN, 2002, p. 85-86).

Colocar em jogo nossos preconceitos é pensar a *práxis* dialógica como um encontro de mundos, isto é, uma fusão de horizontes. Ao fundir seus horizontes, os interlocutores colocam em jogo seus próprios preconceitos, buscando o entendimento em relação ao que está em disputa. Para que possa haver o entendimento em um diálogo, é necessário domínio da língua, como condição prévia. Em todo o diálogo, conforme Gadamer (2012, p.499), implica o

pressuposto evidente de que seus membros falem a mesma língua” (GADAMER, 2012, p.499).

A conversação⁴³ é um processo do acordo. Toda verdadeira conversa implica nossa reação frente ao outro, implica deixar realmente espaços para seus pontos de vista e colocar-se no seu lugar, não no sentido de querer compreendê-lo com essa individualidade, mas compreender aquilo que ele diz. Importa respeitar o direito objetivo de sua opinião, a fim de podermos chegar a um acordo em relação ao assunto em questão” (GADAMER, 2012, p.499).

Se o diálogo é chegar a uma espécie de acordo, o que isso representa no plano hermenêutico da compreensão? A exemplo de um texto, “[...] por mais que o tradutor tenha entrado na vida e nos sentimentos do autor, a tradução de um texto não é um mero desrespeitar do processo anímico original de sua relação, mas uma reconstituição do texto guiado pela compreensão do que se diz nele (GADAMER, 2012, p.499-500). Nessa situação, não se coloca dúvida de que é uma interpretação e não apenas uma correalização (*Mitvollzug*). “O acordo na conversação implica que os interlocutores estejam dispostos a isso, abrindo espaço para acolher o estranho e o adverso” (GADAMER, 2012, p.501). Isto é, devem chegar a uma linguagem comum, onde cada um expõem seu mundo, compartilhando suas visões, e, estabelecendo um processo de compreensão. Compreender não significa que precisamos estabelecer o mesmo entendimento, necessitamos saber conviver com o diferente, compreender o distinto, mantendo o status do diálogo sempre aberto.

Do mesmo modo que em uma conversação real, na hermenêutica, também é preciso que se chegue a uma linguagem comum que possa levar a uma compreensão, bem como ao acordo, e não apenas a uma simples adaptação. “Todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no *médium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete” (GADAMER, 2012, p.503).

Para Grondin, a linguagem é objeto e elemento da realização hermenêutica. “Entender é traduzir um sentido ou ser capaz de traduzi-lo” (GRONDIN, 2012, p.75), pois, ao traduzir, implicamos linguisticamente um sentido, sendo assim, podemos concluir que um processo de entendimento e seu objeto são linguísticos.

A grande tarefa da hermenêutica na educação em tempos de incapacidade dialógica é ensinar as pessoas novamente a ouvirem os outros, mantendo-se abertas ao diálogo. Ensinar a ouvir é a grande tarefa da hermenêutica, mesmo que, como muito bem Rohden nos lembra,

⁴³ Embora nas citações diretas da versão traduzida de *Verdade e Método* (2012) apareça a palavra conversação, optamos utilizar, ao longo do texto, diálogo, por considerarmos mais apropriado.

ouvir não é um auto anular-se, mas “[...] assumir uma espécie de compromisso com aquele que está a falar. Quem ouve realmente sente a necessidade de responder às palavras de outrem, isto é, de comprometer-se com a palavra do outro para que ocorra o diálogo hermenêutico” (2019, posição 4015).

3.6 Diálogo como experiência formativa

O elemento propositivo desta tese, portanto, consiste em apresentar o diálogo como experiência formativa, o elemento central de uma efetividade pedagógica. Uma práxis hermenêutica na educação necessita, como princípio pedagógico, cultivar o diálogo, tendo plena consciência de que um diálogo verdadeiro é um acontecer, um momento vivido e experienciado que necessita da primazia do ouvir.

A importância de uma prática educativa pautada pela experiência dialógico-hermenêutica justifica-se frente ao nosso diagnóstico de quanto mais a sociedade contemporânea desenvolve-se tecnologicamente, mais incapaz torna-se ao diálogo. Essa constatação, apresentada na primeira etapa desta investigação, direcionou nosso pensamento na perspectiva de que o desenvolvimento tecnológico e a capacidade dialógica não andam lado a lado, mas estão sendo conduzidos a lados opostos. Embora o aparato tecnológico que nos é oferecido na atualidade esteja revolucionando cada vez mais as formas de comunicação, ao menos nos aspectos de sua eficácia em relação à rapidez, esses aparatos acabam desprezando mais o ato de ouvir, privilegiando o ver (olhar), o que, para nós, contribui para o aumento da incapacidade dialógica da sociedade atual. O aspecto da incapacidade de dialogar, como já vimos anteriormente, repercute na ação pedagógico-formativa na incapacidade de ouvir, ou seja, da escuta, uma vez que, para um diálogo autêntico acontecer, é necessário querer ouvir e compreender o outro e suas razões, e até mesmo admitir que o outro possa ter razão em seu modo de pensar.

A hermenêutica no processo formativo deve ser compreendida como a arte de ouvir para poder compreender. Compreender e escutar os outros não significa submissão ao outro, mas fundir horizontes. Podemos definir a hermenêutica como a arte da compreensão que se revela no diálogo entre as pessoas, com as possíveis relações com as outras pessoas e com o mundo. Essas relações são expressas por meio da linguagem, uma linguagem não instrumental, mas como uma significação de mundo. Quando os interlocutores da linguagem

(conversação) dispõe-se a ouvir o outro, uma ação que abarca atenção e sensibilidade entre as partes, o diálogo encontra-se em um terreno frutífero, portanto, torna-se legítimo e autêntico.

Trabalhamos com a hipótese de que os novos avanços científicos, mesmo com os novos elementos acrescentados às formas de comunicação, a exemplo dos visuais e interativos, não levaram à superação do que Gadamer já havia constatado como um problema em relação aos meios artificiais de comunicação. Essas formas de comunicação não dão conta das características de um diálogo verdadeiro, o qual, segundo Gadamer (2011, p. 244), depende do convívio estreito entre duas pessoas, o que vai tecendo o fio da conversação.

Portanto, a artificialidade dos aparatos tecnológicos, representada na maioria das vezes por mensagens gráficas ou em vídeos, muitas vezes cópias, não são representativas do verdadeiro eu de uma pessoa, além de não conduzirem a uma troca de ideias, não possibilitam uma disposição de abertura entre os envolvidos no diálogo, mantendo a superficialidade das relações.

Para que a presença crescente das tecnologias e suas influências na formação não contribuam ainda mais na destruição do diálogo vivo, os processos educacionais precisam estar pautados na disposição para o ouvir, tornando-nos novamente sensíveis, ao mesmo tempo, capazes para a escuta, fortalecendo as relações humanas e a formação na perspectiva ética. Pautar a formação na disposição do ouvir não representa renunciar aos aparatos tecnológicos à disposição da educação, pois estes são meios importantes e necessários no processo de ensino e aprendizagem. O que realmente queremos é contestar a ideia utópica de que a tecnologia é a solução para todos os problemas educacionais, pois seu uso excessivo pode contribuir para a monologização do comportamento humano, como Gadamer já havia advertido em seu *texto A Incapacidade para o diálogo*, de 1972.

Os ambientes virtuais, que tanto facilitaram a vida dos profissionais da educação durante a pandemia, mostrando-se ferramentas indispensáveis à educação, possibilitando um alargamento das relações pedagógicas, ainda assim mostraram-se ineficientes para um diálogo verdadeiro e autêntico, pois não conseguem ultrapassar sua forma artificial de comunicação. As ferramentas tecnológicas podem e devem ser consideradas indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, mas, elas não substituem as relações humanas diretas e o diálogo autêntico, frente a frente, entre professor e aluno. Um diálogo hermenêutico pressupõe uma disposição para ouvir o outro, que é uma dimensão indispensável das relações pedagógicas, pois é preciso estar disposto a entregar-se ao outro, deixando-se afetar, fundindo horizontes. Os ambientes virtuais de ensino, o ensino à distância, as redes sociais, aliadas às técnicas de

instrumentalização do ensino, não desenvolvem em si o conhecimento crítico, fechando os indivíduos em si mesmos, impossibilitando a abertura de ouvir o outro.

Os meios de comunicação na atualidade cada vez mais agravam essa dificuldade para um efetivo diálogo. Trata-se, portanto, de um problema extremamente atual, agravado pelo advento do uso excessivo da internet, através de jogos e redes sociais, isolando ainda mais os pais e filhos, inclusive no pouco tempo que eles têm para a conversação. Se, por um lado, a internet facilitou a comunicação entre as pessoas, por outro, vem diminuindo o verdadeiro diálogo entre pais e filhos na troca de ideias e na formação de conceitos.

Segundo Nixon (2017, p 55-56), vivemos em um mundo cada vez mais fragmentado e desigual, o que demonstra que o processo educativo não pode ser neutro, mas que deve preparar para enfrentarmos as escolhas difíceis, na tentativa de compreender o que não é familiar e diferente em nossa vida. O autor ajuda-nos a recordar que, para Gadamer, as humanidades exigem que adotemos uma postura hermenêutica em relação ao mundo, em que o conceito de *Bildung*, na perspectiva educacional, compreende a formação desde o início de nossas vidas, e que os indivíduos estão em um processo de formação constante. Para o autor, a formação educacional do indivíduo conquista-se por meio de um engajamento crítico com as artes, a cultura, a ciência e a história, desenvolvendo nossa visão de vida por meio do diálogo crítico. *Bildung*, portanto, além de ser um processo de formação, também é um processo de transformação. Se quisermos que a formação constitua um processo de transformação do indivíduo através do diálogo crítico precisamos ter a consciência de que a educação exige o elemento da confiança.

Educação - que prepara gerações sucessivas para assumir a responsabilidade por seu mundo - é, portanto, com base na confiança: confiança entre professores e educandos, confiança entre os alunos, confiança na possibilidade de compreensão. O que quer que milite contra a confiança diminui a educação. Relacionamentos baseados no medo ou coerção, procedimentos de avaliação que destacam fraquezas e falhas, atividades que priorizam competição sobre colaboração: todos esses são fatores que corroem a confiança sobre a qual a educação é baseada (NIXON, 2017, p.19)⁴⁴.

O elemento da confiança é necessário em todas as relações humanas, quanto mais no processo educativo, na relação professor e aluno. Para Nixon (2017, p.19), construir laços de

⁴⁴ Versão original: Education—which prepares successive generations to take responsibility for their world—is therefore premised on trust: trust between teachers and taught, trust between learners, trust in the possibility of understanding. Whatever militates against trust diminishes education. Relationships based on fear or coercion, assessment procedures that highlight weakness and failure, activities that prioritise competition over collaboration: these are all factors that erode the trust upon which education is based (NIXON, 2017, p.19).

confiança fortalece e melhora a educação, pois relações baseadas no respeito e na confiança no processo formativo incentivam o aluno e favorecem as atividades de colaboração, melhorando a experiência educacional (NIXON, 2017, p.19).

No texto *La educación es educarse* (2000)⁴⁵, Gadamer reafirma a importância do diálogo no processo formativo, uma vez que, de acordo com ele, só podemos aprender através do diálogo. No referido texto, chama a atenção para a importância do diálogo que, em seu entender, já deve ser fomentado no âmbito familiar, destacando de forma especial, duas formas de experiência. A primeira, que se inicia após alguns meses do nascimento, resumindo-se às tentativas de agarrar e manipular objetos, mesmo que, para isso, sejam necessárias inúmeras tentativas, mas, ao conseguirem êxito, os bebês sentem-se extremamente orgulhosos de seus feitos. Esse exemplo utilizado por Gadamer, em que busca exemplificar as primeiras experiências realizadas pelos bebês, pode ser acrescido por outra experiência e que, muitas vezes, testa a paciência de seus pais, o ato de jogar objetos ao chão, acompanhado da expectativa de que este seja recolhido e devolvido as suas pequeninas mãos, que novamente os lançará ao solo, movimento acompanhado por um imenso sorriso e expectativa, para que essa experiência possa se repetir por inúmeras vezes. Nessas experiências, aparentemente primitivas, já podemos encontrar elementos de uma ação dialógica, ainda não linguística, mas mediada por uma fusão de horizontes, característica de uma estrutura dialógica, em que o bebê busca, ao máximo, experimentar o que lhe é proporcionado. Esses pequenos gestos, que, muitas vezes, passam despercebidos na consciência de seus pais, tornam-se ações importantes no processo de desenvolvimento dialógico humano.

Outro período intenso e surpreendente para os pais, também ligado aos primeiros anos de vida da criança, associa-se àquele linguajar próprio de quem está aprendendo a falar, numa tentativa constante de pronunciar palavras e nomes. Essa necessidade de aprendizagem de coisas novas não ocorre somente em nossa infância, mas nos acompanha ao longo de nossa vida, portanto:

Quem educa aqui? Ou isso é um educar-se? É educar-se como aquele que percebo em particular na satisfação que se tem como criança e como alguém que cresce quando começa a repetir o que não entende. Ele finalmente acertou e ficou orgulhoso e radiante. Assim, talvez devamos partir destes princípios para nunca esqueceremos, que nós nos educamos e o chamado educador somente participa. Por

⁴⁵*La educación es educarse* (título em espanhol), é uma conferência realizada por Gadamer no ciclo de discussões sobre o tema “A educação em crise: uma oportunidade para o futuro”, realizada no dia 19 de maio de 1999, no Dietrich-Bonhoeffer- Gymnasium, na cidade de Eppenheim, na Alemanha. Na conferência o autor apresenta uma espécie de balanço em seus esforços educacionais. Falando de suas experiências pessoais destaca as influências e acontecimentos externos e que podem afetar a personalidade de uma pessoa.

exemplo, como professor ou mãe, temos uma modesta contribuição (GADAMER, 2000, p.15)⁴⁶.

As perguntas propostas na passagem anterior podem nos ajudar a refletir sobre nossa função, tanto como pais ou professores. Da mesma forma como os pais devem participar atentamente do processo formativo de seus filhos, nós, educadores, também devemos estar atentos a proporcionar as plenas condições de desenvolvimento para nossos alunos, com a clareza de que eles educam-se a si mesmos. Independente de nosso papel, seja no de pais ou professores, não podemos deixar de lado o papel preponderante do diálogo e da aprendizagem pela linguagem. Educar é estar atento a esse princípio, “educação é educar-se, e formação é formar-se”, um ato que exige presença e participação, seja pai ou professor. Nosso objetivo não deve estar concentrado em uma ação que deve moldar um caminho, mas dar condições plenas de desenvolvimento de capacidades, mas com autonomia. Num processo pedagógico

[...] em que o professor é o questionador principal só faz sentido a perspectiva de Gadamer se o propósito do questionamento do professor é encorajar o aluno a se tornar seu próprio questionador. Os professores podem modelar o que é ser um questionador. Eles podem ainda nos estimular a formular e a aprimorar nossas perguntas. Mas eles não podem fazer as perguntas em nosso lugar. Somente nós - como alunos - podemos fazer isso (NIXON, 2017, p.19)⁴⁷.

Compreender o diálogo como experiência formativa na práxis educativa, sob a luz da hermenêutica, em tempos em que as tecnologias digitais constantemente vêm sendo utilizadas para espalhar *fake news*, dissipando o ódio e doutrinando as pessoas, é preciso considerar que nosso conhecimento advém da tradição e da nossa condição de vida. Para fugirmos das verdades absolutas advindas do doutrinamento e que deturpam os conhecimentos na atualidade, nossos preconceitos precisam ser testados constantemente ao longo de nosso processo formativo. O procedimento hermenêutico ensina-nos que aplicar não se resume a uma simples ação de adicionar algumas coisas ao que já compreendemos, mas que constitui uma parte integrante da compreensão. Segundo Nixon (2017, p.53-54), Gadamer, ao centrar

⁴⁶Versão original: ¿Quién educa aquí? ¿O es esto un educarse? Es un educarse como el que percebo em particular em la satisfacción que uno tiene de niño y como alguien que va creciendo cuando empieza a repetir lo que no entiende. Por fin lo há dicho bien, y entonces está orgulloso y radiante. Así, debemos partir quizá de estos inicios para no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, com uma modesta contribuição. (GADAMER, 2000, p.15).

⁴⁷Versão original: ¿ [...] whereby the teacher is the lead questioner only makes sense from Gadamer's perspective if the purpose of the teacher's questioning is to encourage the student to become her or his own questioner. Teachers may model what it is to be a questioner. They may even prod us into shaping and sharpening our questions. But they cannot ask the questions on our behalf. Only we—as learners—can do that. (NIXON, 2017, p.19)

seu olhar de forma mais específica para as áreas profissionais, desenvolve uma hermenêutica prática, a exemplo da educação. O conceito gadameriano de educação não se limita a um mero processo de transferência de conhecimento, ou de aquisição de habilidades, mas constitui um processo de mediação entre aquilo que é estranho e o que é familiar a nós. A educação abarca um espaço em que podemos compreender as coisas em um processo comunicativo com o outro, para que, assim, possamos, de forma confiante, transformar o estranho em familiar, pois o ensino, para Gadamer, encontra-se baseado na crença de que o entendimento mútuo é uma possibilidade latente em todas as trocas humanas.

A escola, para Gadamer (2000, p. 6), representa um grande passo, algo inteiramente novo na vida das crianças, quando elas começam a entrar em diálogo com outros seres humanos, além de seus pais e familiares, saindo do ambiente protetivo que encontram em sua família⁴⁸. Esse sentimento de proteção, que a criança encontra no ambiente familiar, deve estar presente também quando se encontra no ambiente escolar, necessitando sentir-se como se estivesse em sua própria casa, sob a proteção de sua família. Essa ideia, para Gadamer (2000, p. 17), torna-se uma “diretriz para a educação e a formação”.

Uma postura hermenêutica na educação compreende estimular nos educandos a capacidade de ensinar os alunos a perguntarem, a questionarem-se, pois se vive em um mundo dominado pelas tecnologias, em que os conteúdos e os significados, portanto, as verdades, já se postam de forma pronta e acabada. Frente a esse contexto de verdades definidas, o mais preocupante no mundo *online* é a aceitação dessas verdades como sendo absolutas, mesmo que elas *se desencontrem* com a tradição ou os costumes. Portanto, a tradição perdeu a autoridade de, até mesmo, ser um agente mediador entre passado e presente.

Os processos formativos precisam retomar a ideia de fusão de horizontes, pois, ao tentarmos compreender um texto, seja este no formato tradicional ou digital, precisamos encontrar, nele, os preconceitos legítimos para, a partir destes, compreendermos o texto corretamente. Para identificarmos os preconceitos legítimos que possibilitem a compreensão correta, como nos propõe Gadamer, precisamos reabilitar novamente a autoridade da tradição como fonte legítima de preconceitos. Nosso horizonte de significados precisa ser expandido, lembrando que a concepção prévia da completude pressupõe a coerência e a aspiração de

⁴⁸ Da mesma forma que encontramos casos de filhos totalmente deixados aos cuidados dos pais, por outro lado, encontram-se muitas famílias em que ambos (pai e mãe) são obrigados a trabalhar, porém não se esquecendo de seus deveres como pais. Mas isso também não representa uma regra no conjunto de nossa população, pois também encontramos pessoas que assumem as obrigações com seus filhos. Também encontramos, segundo a realidade brasileira, a figura do pai ausente, ou dos pais ausentes, quando os filhos estão sob os cuidados dos avós ou familiares.

verdade de um texto, a partir de onde podemos questionar nossos próprios preconceitos. Somente conseguiremos expandir nosso horizonte de significados quando incluímos novos horizontes, em um processo de fusão entre o nosso e o do texto. A aplicação consiste na tradução daquilo que encontramos no texto ao nosso próprio contexto.

Pensar o diálogo como experiência formativa é compreender os efeitos da história em nossa vida e na vida de nossos alunos. Para isso, tanto professores quanto alunos precisam estar abertos para aprender algo novo, pois a escuta representa o princípio fundante da relação professor e aluno. Precisamos entrar em diálogo com o aluno para que ele compreenda a importância e a necessidade do diálogo entre as pessoas no convívio social. Um diálogo somente acontece quando deixamos o outro, ou o texto, falar por si mesmo. Gadamer localizou o processo da compreensão na fusão de horizontes e na dialética da pergunta e da resposta. Somente podemos descobrir os preconceitos legítimos com o uso da linguagem que é a base ontológica de nossa compreensão, portanto, meio e objeto de uma experiência hermenêutica. Para Gadamer, as diversas interpretações de um texto são especulativas, pois cada uma apresenta seus significados. Assim sendo, somente poderemos encontrar a interpretação correta em um texto se entrarmos em diálogo com ele, visto que, no decorrer do diálogo, os preconceitos verdadeiros revelar-se-ão no modo aberto entre a pergunta e a resposta, pois “ser que pode ser compreendido é linguagem”.

Frente ao cenário da incapacidade dialógica, não podemos deixar de levar em conta que o diálogo também tem que ser político, o que envolve, portanto, o conflito e o confronto dialógico, daí a importância de adotarmos uma postura hermenêutica que, nas palavras de Nixon (2017, p.27-28), significa definir nossa trajetória de vida em princípios éticos, deliberando nossas ações em relação aos outros moralmente, da mesma forma como gostaríamos que estes se relacionassem conosco. Portanto, uma postura hermenêutica na educação deve pautar-se por princípios éticos e morais, ou seja, os processos educacionais devem estar voltados a uma formação que desenvolva agentes intérpretes e questionadores, capazes de buscarem soluções coletivas aos problemas coletivos. O papel da educação, no contexto atual da polarização política, das *fake news*, da disseminação do ódio, deve ser definido como o lugar em que os significados tomam forma.

Quando nos colocamos no horizonte da compreensão, tornamos o mundo menos estranho e desconhecido. Seguindo o pensamento gadameriano, para não sucumbirmos a nossa finitude, precisamos abrir-nos aos outros, ouvir o tu que está diante de nós, pois o

impulso ético para a autorrealização relaciona-se com a questão moral sobre como tratamos o outro.

Gadamer procurou mostrar que somos todos colegas intérpretes cujo tarefa compartilhada é construir um mundo baseado na compreensão mútua: uma tarefa com a qual a educação tem uma preocupação central e por meio da qual persegue seu propósito primordial. Nossas vidas são, na melhor das hipóteses, uma constante "fusão de horizontes", um processo infinito de pergunta e resposta; um processo que envolve uma longa, imensa e fundamentada atenção às particularidades da diferença (NIXON, 2017, p.38)⁴⁹.

Acreditamos que o diálogo que interessa à educação, bem como à práxis pedagógica, e que precisamos recuperar, é o diálogo vivo, um diálogo autêntico, aquele que encontramos na estrutura análoga ao conceito de jogo. Um diálogo constituído pela regra, mas que ao mesmo tempo não interfira na liberdade e na criatividade dos alunos, em que o professor não o tome como um recurso ameaçador, punitivo que desperte em seus alunos o medo, gerando uma espécie de submissão. O professor, segundo Flickinger (2014, p.83), precisa desenvolver a capacidade dialógica em seus educandos, refletindo-se no ato de brincar, que possibilita o entrosamento social, sem causar medo. Como já vimos, ao final da segunda parte desta investigação, o diálogo para ser autêntico, a fim de impedir o jogo de poder, deve ser simétrico, deve despertar a disposição de seus interlocutores a fim de entregar-se a um processo social aberto, reconhecendo mutuamente a autonomia de seu parceiro de diálogo, além da “[...] capacidade de ouvir um ao outro; sua interdependência no sentido de aceitarem que somente juntos chegarão a um resultado construtivo; e a renúncia de quaisquer verdades últimas” (FLICKINGER, 2014, p.83). Mesmo de o autor reconhecer a dificuldade da realização dessa forma de diálogo, acreditando que podemos ao menos tomá-la como referência, um critério para o diálogo pedagógico.

Pautar uma práxis pedagógica no diálogo, na atualidade, é uma missão desafiadora, especialmente à frente de uma tendência instrumentalista, pois ela exige reconhecimento da palavra do outro, o reconhecimento da pergunta do outro. Buscar a compreensão do outro,

⁴⁹ Versão original: Gadamer sought to show that we are all fellow-interpreters whose shared task is to build a world based on mutual understanding: a task with which education is centrally concerned and through which it pursues its prime purpose. Our lives are, at best, a constant ‘fusion of horizons’, an endless process of question-and-answer; a process that involves a long, immense and reasoned attentiveness to the particularities of difference. (NIXON, 2017, p.38)

demanda respeito mútuo e uma disposição para ouvir. O ouvir é o meio privilegiado de acesso à verdade, que inicia pela pergunta do outro.

Uma pedagogia hermenêutica, baseada na recuperação do ouvido, busca retomar formas de aprendizagem esquecidas no tempo, fundamentais para a formação dialógica da humanidade. Mas a recuperação do ouvir, da capacidade de escutar, nem sempre é avaliada como interessante diante da primazia atual do ver e do fazer. A imagem e a escrita dominam a comunicação atual e isso impede a realização de ricas experiências que só o ouvir possibilita. Flickinger descreve com precisão a situação que, muitas vezes, surge quando o professor tenta privilegiar o diálogo vivo:

Em sala de aula, um diálogo vivo não tem conjuntura, porque exige a disposição de atentar ao outro, sobretudo de ouvi-lo. As consequências são lamentáveis, pois o desprezo do ouvido “salva” os alunos da obrigação de acompanhar o pensamento “em processo” do educador, com todos os seus desvios e suas dificuldades de encontrar a palavra certa” (2014, p.88).

Flickinger destaca, na sequência de sua análise (2014, p.89-90), que a indisposição dos alunos para o diálogo vivo no campo pedagógico impede que se desenvolva uma lógica reflexiva e a elaboração dialógica dos conceitos, destruindo a vivacidade do processo de conhecer e agir pela palavra falada. Mesmo que a experiência do diálogo caracterize-se pela negatividade, quando não encontramos os resultados esperados, podemos encontrar uma estrutura reflexiva capaz de contrapor nossos preconceitos. Um diálogo verdadeiro é aquele que sempre busca um sentido, mesmo provisório, pois o que interessa não é encontrar uma verdade qualquer de forma definitiva. Precisamos ter consciência da fragilidade dos resultados. “A base de uma postura que pressupõe o respeito mútuo e a seriedade das ponderações, é o vaivém de argumentos que possibilita a aprendizagem do novo. E isso é algo que nenhum dos parceiros pode prever de intensão. Exige-se, portanto, a paciência de ouvir e ponderar, deixando de lado a doutrinação” (FLICKINGER, 2014 p.90).

Ainda que não se consiga o consenso, é preciso manter o diálogo vivo, pois o evento da verdade leva tempo, requer linguagem e é o resultado da mediação. A linguagem não é simplesmente um instrumento ou uma ferramenta, mas é através dela que nos tornamos nós mesmos, pois ela é o meio pela qual nos relacionamos com o mundo, um mundo carregado de significados prévios que moldam nossa consciência, mas que também permitem um universo de novas compreensões. Frente a esse mundo de possibilidades aberto pela linguagem, a educação deve preparar o aluno para que não seja apenas um simples receptor passivo de

informação, mas que seja afetado em sua consciência histórica como agente ativo em sua formação continuada. Do ponto de vista da ética, a educação precisa nos preparar para que saibamos viver bem, sendo que viver bem é muito mais do que ter nossos desejos satisfeitos, mas levar ao nosso florescimento pessoal. Já do ponto de vista da moral, a educação deve contribuir para que saibamos tratar bem os outros, pensando a educação como um bem público.

CONCLUSÃO

O objetivo desta tese consistiu em investigar os princípios hermenêuticos que possibilitam uma relação dialógica na educação e que possam fundamentar uma efetividade pedagógica de uma práxis hermenêutica na educação. Acreditamos que a temática do diálogo, quando este é transformado em práxis pedagógica, configura um aspecto fundamental do processo da formação humana.

Frente à conjuntura econômico-social em que nossa sociedade encontra-se enraizada, a educação torna-se uma importante forma de empoderamento. Se nossos sonhos como educadores realmente consistem em virmos a ter uma sociedade mais justa e igualitária, não podemos deixar de lado a ideia de uma educação que busque a formação integral do ser humano, uma educação aberta ao diálogo, visando ao bem comum, a um caminho para a liberdade.

As políticas educacionais na atualidade vinculam-se cada vez mais a uma mera instrumentalização do ensino, priorizando uma educação técnica, distanciando-se da ideia de uma educação como formação humana, que vise ao desenvolvimento integral, tanto técnico como humano. Essa tendência mercantilista, cada vez mais toma o espaço das disciplinas humanas em favor de uma educação voltada apenas para o lucro, como Nussbaum alerta-nos em seu diagnóstico sobre a crise da sociedade atual. Tal tendência é considerada por ela como um “*câncer*” que se está espalhando em nível mundial, encontrando refúgio em políticas que atacam expressamente as temáticas que giram em torno da democracia, do pluralismo, da liberdade, das questões de gênero, dos direitos humanos de modo geral.

Outro aspecto que corrobora a nossa análise e conduziu-nos ao diagnóstico do enfraquecimento da ação dialógica liga-se às mudanças na legislação brasileira na atualidade relativamente à educação e à ideia de formação que as políticas públicas estão apresentando. Cabe lembrar que, a partir de década de 1990, a filosofia passa a ser considerada uma disciplina fundamental na formação dos cidadãos em nossos país, com o intuito de desenvolver a capacidade crítica dos educandos, embora, no período, introduzida mais como conhecimento transversal do que como disciplina. Já em 2008, ao lado da sociologia, essa disciplina torna-se obrigatória no currículo escolar do ensino médio. Essas duas disciplinas, que têm, em seus objetivos, fortalecer os processos democráticos da sociedade, responsabilizando-se pela formação humana, em 2016, com a nova reforma do ensino médio,

deixam de serem consideradas disciplinas obrigatórias, sendo que somente permanecem obrigatórias as disciplinas de português, matemática e inglês. Essas mudanças na legislação novamente enfraquecem a formação das humanidades, colocando em risco a democracia de nosso país. Acreditamos que a educação deva formar sujeitos democráticos, propensos ao diálogo como forma de resolução de seus problemas, numa perspectiva que se põe para além de uma educação fundamentada tão somente em princípios de desenvolvimento econômico.

O que propusemos foi discutir a necessidade da manutenção da formação humana no processo educacional como exigência para o convívio social. Para isso, apresentamos o diálogo vivo como experiência formativa, na perspectiva da hermenêutica filosófica do pensador alemão Hans-Georg Gadamer, como referência teórica e metodológica no debate em torno do sentido da formação humana. Frente ao cenário de incertezas e crises enfrentado pela humanidade atualmente, destacamos o problema central identificado por Gadamer sobre a sociedade contemporânea: a incapacidade para o diálogo. Para nós, essa incapacidade apresenta-se cada vez mais perceptível como problema social, agravado de forma considerável pela crise política em nosso país, que dissemina o ódio, a mentira, utilizando o potencial comunicativo proporcionado pelas redes sociais na manipulação das pessoas. Portanto, o problema da incapacidade dialógica nos dias de hoje tornou-se uma questão de formação, mesmo que a crise acerca do ideal do homem racional manifeste-se constantemente na contemporaneidade, em especial, quando debatemos os fins educacionais em uma sociedade.

A partir dessa problemática, questionamos a concepção de ser humano que a educação atual deve contemplar? Apenas um ser humano técnico e funcional, preparado para o mundo do trabalho e para o mercado, ou um ser preparado para a vida em sociedade? Optamos pela segunda proposição, pois ela contempla uma educação integral, que ao mesmo tempo não nega a importância da formação técnica, valoriza o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano, éticas, estéticas, críticas, interativas e dialógicas.

Frente à problemática apontada em nosso diagnóstico sobre educação na contemporaneidade, o qual indicou um distanciamento da práxis dialógica em direção à técnica e à instrumentalização, seguimos a hipótese de que a instrumentalização da pedagogia distanciou-se ainda mais do que poderíamos compreender por uma formação que se efetiva no diálogo como uma abertura para o outro. O diálogo como experiência formativa possui a capacidade de desenvolver a sensibilidade para a escuta do outro, tornando-se, assim, um

caminho que pode conduzir o homem para um processo de autocompreensão, pois o entendimento mútuo é uma possibilidade latente em todas as trocas humanas.

Os resultados mais significativos desta investigação, frente à problemática apontada no núcleo de nosso diagnóstico, de quanto mais a sociedade contemporânea desenvolve-se tecnologicamente e volta prioritariamente aos interesses mercantis, mais incapaz torna-se ao diálogo, concentra-se em um aspecto da incapacidade de dialogar com grande repercussão pedagógico-formativa, a incapacidade de ouvir, ou seja, da escuta. Isso porque quando um ser humano não apresenta mais a disposição para ouvir o outro, ele torna-se insensível e, portanto, acaba excluindo dessa forma as relações humanas, em especial, o que configura uma perspectiva ética.

Desse modo, como elemento propositor, buscamos desenvolver uma efetividade pedagógica de uma práxis hermenêutica de educação que apresente, em seu núcleo, o diálogo vivo como experiência formativa, em que a linguagem como diálogo pode auxiliar a enfrentarmos a incapacidade para o diálogo, em que o sentido do diálogo tem, na escuta, um elemento indispensável.

O diálogo apresentado por Gadamer deve ser compreendido a partir dos princípios socráticos. Um diálogo hermenêutico-socrático exige de seus participantes uma abertura em relação ao outro como possibilidade de transformação de seus envolvidos. A hermenêutica pode contribuir para uma compreensão mais eficaz e mobilizadora da educação e do processo de formação dos indivíduos, pois o diálogo é constitutivo da ação humana e tudo o que produzimos e significamos, culturalmente, brota dessa nossa capacidade de dialogar com os outros e de ouvi-los. Uma leitura hermenêutica diferencia-se de outras leituras sobre educação, visto que a hermenêutica, além de ser uma possibilidade de condução da práxis pedagógica, compreende a linguagem como estruturante do conhecimento e da vida humana em geral. O diálogo vivo, como experiência formativa, leva em conta as dimensões relativas à expressividade e à historicidade, compreendendo a linguagem como constituidora da palavra, meio do entendimento entre as pessoas.

Portanto, uma abordagem hermenêutica aplicada à educação configura-se basicamente na abertura de um novo caminho, um caminho reflexivo sobre nossa práxis educativa, possibilitando a produção de novos sentidos acerca do ato de educar, frente ao domínio da cientificidade no âmbito da pedagogia.

Embora a hermenêutica filosófica de Gadamer encontre-se fundamentada na possibilidade de que o outro possa ter razão, não podemos esquecer de que uma verdade em

discussão deve sempre encontrar-se ancorada na experiência de vida das pessoas. A hermenêutica gadameriana, influenciada pelo pensamento heideggeriano, apresentou-se como um contraponto à metodologia científica moderna que busca a verdade de forma objetiva, excluindo a subjetividade no processo da construção do conhecimento.

Para explicar como a compreensão acontece realmente, Gadamer assume a proposta heideggeriana do modo de ser do *Dasein*, característica fundamental do ser humano. A compreensão, para Heidegger, está associada a uma progressão arremessada e que representa a possibilidade concreta de autocompreensão do sujeito. A compreensão de um texto do passado pode nos ajudar a revelar a autocompreensão do futuro. Estar arremessado é, portanto, compreender algo de alguma forma graças às estruturas prévias da compreensão, estruturas que Gadamer denomina de preconceitos. O estar arremessado significa, portanto, que nossa compreensão está fundamentada na tradição.

No modelo proposto por Gadamer, diferente do modelo instrumental, fundamentado no ideal científico, a hermenêutica tomou um novo caminho. Esse novo caminho propõe o ouvir, o discernir, o dialogar, tomando seu modelo da experiência com a arte. Ao centrar-se na ideia de jogo, busca superar o dualismo metafísico, uma cisão entre mundo sensível e inteligível, através do modelo de relação sujeito-objeto. Num jogo, existem regras universais, regras que exigem de seus jogadores certa criatividade, em que seus participantes necessitam interagir, sendo que essa interação pode resultar na possibilidade de compreender o outro. Nas palavras de Gadamer, a hermenêutica ajuda-nos a compreender o que foi dito: “o saber do quanto fica sempre de não dito quando se diz algo”.

Para o iluminismo, a palavra preconceito apresentava um sentido negativo, pois esse movimento cultural valorizava o uso da razão, negando todas as regras estabelecidas por alguma autoridade. Para Gadamer, porém, os preconceitos estão inclusos em nossa maneira de compreender as coisas, sendo isso de forma consciente ou não. Os preconceitos compreendem aquilo que somos, são nossos valores, nossas crenças, opiniões, podendo estar em nosso inconsciente. Dessa forma, compreender algo em si, seja na leitura de um texto, ou em um diálogo, implica preconceitos, adquiridos ao longo de nosso processo de aculturação, propagados de geração em geração.

Para distinguir os preconceitos legítimos dos ilegítimos, Gadamer retoma o conceito da autoridade da tradição. O juízo emitido por uma pessoa torna-se válido quando esta apresenta procedência, mas ao mesmo tempo jamais podemos esquecer que autoridade não significa submissão, nem renúncia do uso da razão, mas representa (re)conhecimento. A autoridade

deve ser conquistada, jamais imposta, visto que a sua função é representar os preconceitos legítimos. Um exemplo prático de autoridade é os autores clássicos, pois, ao sobreviverem às críticas, conservam-se vivos na história. Da mesma forma como um livro, quando este não tem mais nada a contribuir, uma pessoa também pode perder sua autoridade.

Podemos definir a hermenêutica como a arte da compreensão que se revela no diálogo entre as pessoas e com o mundo. Essas relações são expressas por meio da linguagem, não uma linguagem instrumental, mas que atribui significados comuns ao mundo. Um diálogo verdadeiro somente acontece quando os interlocutores da linguagem, isto é, da conversação, disponham-se a ouvir um ao outro, uma ação que necessita de atenção e sensibilidade entre as partes envolvidas. Sob essas condições, o diálogo encontra um terreno frutífero, legítimo e autêntico, em que podemos desenvolver uma prática educativa como experiência dialógico-hermenêutica. Para Rohden (2019, posição 4052), um diálogo hermenêutico autêntico não ocorre entre meros espectadores, mas entre parceiros dispostos a ouvirem o outro, sendo que se compadece com aquilo que o outro tem a dizer, deixando o diálogo fluir sem a necessidade de possuir a última palavra. Por fim, em um diálogo autêntico, também somos capazes de conceder razão ao outro, pois, no jogo do diálogo, independente da temática debatida, ambos saem afetados e transformados.

Uma prática educativa como experiência dialógico-hermenêutica pode ser pedagogicamente assumida quando colocar o diálogo como prática dos debates, uma experiência de verdade não reduzida a um método, mas que leve em conta a dinâmica do tempo, da historicidade, da tradição. Precisamos compreender a tradição como uma linguagem que fala por si mesma como se fosse outro sujeito. Um sujeito que não é visto como um objeto, em que, como intérpretes, não assumimos apenas uma posição de mero espectador, mas uma linguagem capaz de fundir horizontes. Portanto, a hermenêutica filosófica pode nos ajudar a ver um novo horizonte acerca da formação humana, em que a efetividade pedagógica encontra-se pautada na práxis que busca ampliar o sentido da educação, para além dos dados empíricos e das verdades absolutas, reconhecendo a dimensão criadora da compreensão. Pensar a educação humana na perspectiva hermenêutica é pensar uma racionalidade que nos conduza à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem. O processo educativo é uma experiência do próprio aluno e realiza-se na linguagem.

Considerando o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e de produção de conhecimentos e saberes, desenvolver uma prática educativa como experiência

dialógico-hermenêutica torna-se cada vez mais importante como forma de preparar os estudantes para os novos tempos, em que as redes sociais tornaram-se um poderoso instrumento para espalhar *fake news*. O procedimento hermenêutico, que visa identificar os preconceitos ilegítimos, para que, a partir de então, possamos compreender corretamente as coisas, torna-se uma práxis essencial na vida dos estudantes. Para isso, precisamos mostrar para nossos alunos a importância da tradição como autoridade frente aos preconceitos disseminados pelas redes sociais, para que possamos identificar os legítimos e eliminar os ilegítimos. O modelo proposto por Gadamer é o diálogo, cujo objetivo é chegar a um acordo. Caracterizado pela abertura, em um diálogo, não ignoramos a reivindicação do outro, pois nos colocamos em uma posição de escuta, para ouvir o que ele tem a nos dizer. Portanto, ao lermos uma mensagem posta nas redes colocamo-nos em uma posição de escuta, mas isso não pode significar de modo algum que concordamos cegamente com essas informações, mas que podemos aceitar algo. Do ponto de vista metodológico, a abertura para a experiência configura-se na pergunta, pois é ela que irá nos apontar para uma direção, para um horizonte. Dessa forma, além de demonstrarmos a importância da escuta, nós, educadores, precisamos ensinar nossos alunos a fazerem as perguntas corretas, o que não é tão simples assim, pois não existe um método específico para isso.

O entendimento mútuo somente pode ocorrer em um diálogo, composto por perguntas e respostas. Quando uma pergunta é feita de forma correta, ela gera o interesse do interpelado, ocorrendo então uma espécie de mistura de perguntas, entre a pergunta inicial que nos é colocada pela tradição e o significado que ela gera em nós, levando a uma fusão de horizontes, em que cada experiência gera uma nova experiência. É por isso que Gadamer afirma que “educar é educar-se”, e formar é formar-se, o que significa que apreciamos a posição do outro, reconhecendo que o processo de educação é vulnerável, em uma situação em que o educar pressupõe a exposição ao risco, já que ele também aprende a partir de suas próprias falhas. “A experiência educativa, enquanto hermenêutica, exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interpretativa” (HERMANN, 2002, p. 86).

Fundamentado no pensamento gadameriano, Rohden (2019) ressalta a ideia de que, de uma experiência, sempre referenciará novas experiências. É por isso que uma pessoa experimentada não é somente aquela que se fez através das experiências, mas também que se encontra aberta a novas experiências. A compreensão define-se por um movimento que não se

restringe a uma síntese determinante, mas a uma abertura de novas possibilidades de compreensão, com o auxílio de outras pessoas, de outros tempos e de outros lugares. O jogo, portanto, é o método, o modo que nos permite guiar a compreensão. Assim, o jogo como modelo estrutural da hermenêutica filosófica constitui o modelo pedagógico de um modo de conhecer e saber, não excludente, mas como um projeto ético-político que possibilita um equilíbrio certo entre as tensões existentes entre o eu e o tu, portanto, para o nós.

Pensar a formação humana na perspectiva hermenêutica, na atualidade, torna-se um desafio cada vez maior e, quem sabe, ambicioso, visto que compreende uma educação para a universalidade, compreendendo a escola como um espaço para a experiência da socialização, como um espaço de transformação, em que a efetividade pedagógica centra-se na reabilitação da arte de escutar e a práxis pedagógico-dialógica consiste em chegar a um acordo. Portanto, o diálogo como experiência formativa consiste no cultivo do diálogo como a arte de escuta. “É muito mais fácil dominar dirigindo o processo, do que ser obrigado a reagir às contestações e intervenções imprevisíveis” (Flickinger, 2014, p.91).

O ideal dialógico traz consigo grandes desafios, dificultado pelo atual cenário pedagógico. O ideal gadameriano contraria o abuso de autoridade, que encontramos em todo o processo formativo, que se inicia na relação familiar (pais e filhos), perpassa a formação básica e culmina na educação profissional. À autoridade, como observamos na segunda etapa desta investigação é um atributo da pessoa, e não um ato de submissão, ou abdicando da atividade racional, um ato de reconhecimento quando reconhecemos que o outro é superior a nós em juízo.

Ainda que seja difícil alcançarmos o consenso, precisamos manter o diálogo vivo, mesmo que o acontecimento da verdade demanda tempo. A linguagem não pode ser considerada simplesmente um instrumento ou uma ferramenta, mas o médium para a compreensão, pois por meio dela é que nos relacionamos com o mundo, um mundo carregado de significados prévios que moldam nossa consciência, mas que também permite um universo de novas compreensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. L. S. de. “A universalidade da hermenêutica”. In: *Revista Veritas*. Porto Alegre: PUCRS, 1999, v. 44, n. 1, p. 33-59.

ALMEIDA, C. L. S. de. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans- Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

APEL, K-O. *Transformação da filosofia I – Filosofia analítica, semiótica, hermenêutica*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. *Transformação da Filosofia II – O a priori da comunidade da comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BLEICHER, J. *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa: Edições 70, 1980.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Paidéia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: CENCI, A.C.; DALBOSCO, C.A., MÜHL, E.H. (org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 191-204.

CENCI, Angelo V. *Aristóteles e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CORETH, Emerich. *Questões fundamentais de hermenêutica*. Trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU-Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

COSTA, J. C. de C. Hans-Georg Gadamer: notas introdutórias à hermenêutica filosófica contemporânea. In: *Fragmentos de Cultura*. Goiânia, 2004, v. 14, n. 5, p. 897-912.

DALBOSCO, C. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

DALBOSCO, C.A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H.G. *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento*. São Paulo: Cortez, 2019.

D’AGOSTINHI, F. *Analíticos e continentais*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

FÁVERO, A. Alberto; TOMAZETTI, E. Medianeira. *Em defesa das humanidades na formação: as educações democráticas das futuras gerações*. Educação Unisinos, São Leopoldo, vol. 25, 2020.

Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23168>> Acesso em: 10 dez. 2021.

FERRARIS, M. *Historia de la hermenéutica*. Madrid: Ediciones Akal, 2000.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pesquisa hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade. In: CENCI, Ângelo Vitorio; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 64-80.

FLICKINGER, Hans-Georg. Considerações acerca da filosofia do ouvir. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos (org.). *Música, filosofia, e formação cultural*. Caxias do Sul: Educs, 2017, p. 41-54.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FLICKINGER, H. G. & ROHDEN, L. (Org.) *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 129-140.

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

GADAMER, Hans-Georg. *Estética y hermenêutica*. Madrid: Tecnos, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva: hermenêutica e a filosofia prática*. Trad. Marcos Antônio Casanova. Volume III. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

GADAMER, Hans-Georg. *A ideia de bem entre Platão e Aristóteles*. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

GADAMER, Hans-Georg. *O caráter oculto da saúde*. Petrópolis: Vozes, 2006a.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*, 3 ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2006b.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 12. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Trad. Enio Paulo Giachini. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. *Introdução à hermenêutica filosófica*. Trad. Nenno Dischienger. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.
- GATTI, Bernardete A. *Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações*. EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41.
- GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 25-63.
- GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GRONDIN, Jean. (org.). *O pensamento de Gadamer*. Tradução de Enio P. Giachini. São Paulo: Paulus, 2012.
- HABERMAS, J. *Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- HEIDEGGER, M. *Ser y Tiempo*. Chile: Editorial Universitária, 1998.
- HERRERO, J. F. Hermenêutica transcendental. In: *Síntese – Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, FAJE, , v. 36, n. 115, p. 173-196, 2009
- HERMANN, Nadja. A procura de vestígios da formação. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 149-160.
- HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HENNING, M. L. P. (Org.). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*. Londrina: EUEL, 2010.
- LAWN, D. *Compreender Gadamer*. Petrópolis: Vozes, 2009.

- MAGALHÃES, R. Sentido e interpretação. In: *Textos de hermenêutica*. Porto: Portugal: Rés, 1984.
- MÜHL, E. H; KOHLS, R.S. O sentido de uma vida examinada: a importância da pedagogia socrática na educação contemporânea. *Revista Diálogo e Educação*, Curitiba-PR, v.19, n. 61, p. 862-881, abr/jun., 2019.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: M. Fontes, 2015.
- NIXON, Jon. *Hans-Georg Gadamer: The Hermeneutical Imagination (SpringerBriefs in Education) (English Edition) 1st ed. 2017 Edição, eBook Kindle*.
- OLIVEIRA, M. A. de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- ORTIZ OSÉS, A. (dir.). *Diccionario interdisciplinar de hermenêutica*. Bilbao: Editora Universidade de Deusto, 2004.
- PALMER, R. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- RAJOBAC, Raimundo R. Experiência hermenêutica e formação para o reconhecimento em Gadamer. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 134, p. 1-8, jun. 2012.
- RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Porto-Portugal: Rés-Editora, 1998.
- ROHDEN, L. *Interfaces da hermenêutica*. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.
- ROHDEN, L. *Hermenêutica Filosófica: Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2019. Edição do Kindle.
- ROHDEN, Luiz. Sobre a atualidade da *paideia* grega. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 103-118.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SCHMIDT, Lawrence K. *Hermenêutica*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- STEIN, E. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

STEIN, E; STRECK, L. (Org.). *Hermenêutica e epistemologia: 50 anos de Verdade e Método*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011

STEIN, E. *Racionalidade e existência – O Ambiente hermenêutico e as Ciências Humanas*. Ijuí: Unijuí, 2008.

STEIN, E. Da fenomenologia hermenêutica à hermenêutica filosófica. In: *Revista Veritas*. Porto Alegre: PUCRS, 2002, v. 47, n. 1, p. 21-34.

TESTA, E. *Hermenêutica filosófica e história*. Passo Fundo: Editora UPF, 2004.

VATTIMO, G. *O Fim da modernidade: Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo Martins Fontes, 2002.

CRUZ, Raimundo J. B. *Compreensão e diálogo: contribuições da hermenêutica gadameriana à educação*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.