



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCO BEZERRA DA SILVA NETO

**UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A PARTIR DO DIÁLOGO
EM GADAMER E FREIRE**

Belém (PA) - 2018.

FRANCISCO BEZERRA DA SILVA NETO

**UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A PARTIR DO DIÁLOGO
EM GADAMER E FREIRE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências de Educação da Universidade Federal do Pará, sob a linha de pesquisa Educação Cultura e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cezar Luís Seibt

Belém (PA) - 2018.

FRANCISCO BEZERRA DA SILVA NETO

**UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A PARTIR DO DIÁLOGO
EM GADAMER E FREIRE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências de Educação da Universidade Federal do Pará, sob a linha de pesquisa Educação Cultura e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cezar Luís Seibt

DATA DA DEFESA: 28/02/2018

BANCA EXAMINADORA:

_____ - Presidente
Prof. Cezar Luís Seibt - Doutor em Filosofia PUCRS/RS
PPGEDU/UFPA

_____ - Examinador Externo
Prof. Rogério José Schuck - Doutor em Filosofia PUCRS/RS
PPGECE/PPGE/UNIVATES

_____ - Examinador Interno
Prof. Damiano Bezerra – Doutor em Educação UFPA/PA.
PPGED/UFPA

_____ - Examinador Interno - Suplente
Prof. Carlos Jorge Paixão – Doutor em Educação UNESP/SP.
PPGED/UFPA

Belém (PA) - 2018.

Dedico: a todas as pessoas que lutam por um mundo melhor; a todos meus amigos e amigas; a todos os familiares; aos colegas de curso; aos meus professores ao longo da vida; e, aos meus colegas de trabalho, com os quais compartilho as dores e as alegrias de ser professor!

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram com a minha formação ao longo da vida, em especial aos professores que me ensinaram as primeiras letras, a meus pais que me ensinaram os valores, aos colegas de trabalho, e, a todas aquelas com as quais convivi e convivo. Agradeço também aos professores do Mestrado em Educação do PPGED, em especial ao Prof. Dr. Cezar Luís Seibt, meu orientador, e aos professores da Banca.

Agradeço ainda a todos os amigos e todas as amigas que sempre tiveram uma palavra de estímulo, em especial a sra. Socorro Mendes, por ter sido minha fiadora junto a SEDUC – para a concessão da Licença Aprimoramento, e, a Josias Sales pelo gesto de me acolher na casa dele durante o período em que estava cursando as disciplinas, em Belém.

Agradeço ainda aos alunos que tenho encontrado ao longo dos anos de docência, com eles e por eles venho aprendendo a ser professor!

A hermenêutica é a doutrina da compreensão e a arte da interpretação daquilo que é assim compreendido (GADAMER: 2012, p.72).

RESUMO

Trata-se de estudo qualitativo e bibliográfico, aportado na hermenêutica filosófica de Gadamer, na pedagogia crítica de Freire e na fenomenologia, realizado no mestrado acadêmico no PPGED, do ICED, UFPA, campus de Belém. Nele visa-se discutir a educação a partir do conceito de diálogo nos autores mencionados. Objetiva-se em linhas gerais, a partir do mesmo, repensar a educação segundo as perspectivas dialógicas de Gadamer e Freire, e, especificamente: refletir sobre a contribuição da hermenêutica filosófica de Gadamer à educação; articular alguns conceitos da hermenêutica filosófica com o conceito de diálogo em Gadamer; e, estabelecer relações entre as concepções de educação dialógica em Gadamer e Freire com a questão da autonomia do educando. As questões norteadoras são as seguintes: 1. Que tipo de ser humano queremos formar, tendo presente o contexto contemporâneo? E, por conseguinte, 2. Que educação queremos, para quê, para quem e pautada em quais princípios? Quanto ao referencial teórico metodológico esse trabalho prioriza Gadamer, nas obras *Verdade e Método I e II* (1999 e 2002, respectivamente) e *Hermenêutica em Retrospectiva* (2012); e, Freire, nas obras *Educação como Prática de Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (2005). A contribuição de intérpretes da hermenêutica filosófica como Flickinger, Rohden e Hermann é levada em consideração, e também outros autores importantes da educação, como Saviani. Como resultados se chegou a conclusão que a educação não pode jamais menosprezar a tradição, pois enquanto seres históricos já estamos sempre em uma dada tradição. A linguagem e, portanto, o diálogo intermedia a relação do intérprete com a alteridade. A educação para a autonomia e cidadania dos educandos é mais efetiva quando toma o diálogo vivo como pressuposto e se instaura em um clima de intersubjetividade.

Palavras-chave: Diálogo. Tradição. Educação. Hermenêutica Filosófica.

ABSTRACT

This is a qualitative and bibliographical study, based on the philosophical hermeneutics of Gadamer, Freire's critical pedagogy and phenomenology, carried out in the academic master's degree at PPED, at ICED, UFPA, Belém campus. of the concept of dialogue in the authors mentioned. The main objective of this study is to rethink education from the dialogical perspectives of Gadamer and Freire, and specifically: to reflect on the contribution of Gadamer's philosophical hermeneutics to education; articulate some concepts of philosophical hermeneutics with the concept of dialogue in Gadamer; and, to establish relations between the conceptions of dialogical education in Gadamer and Freire with the question of the autonomy of the student. The guiding questions are as follows: 1. What kind of human being do we want to form, bearing in mind the contemporary context? And, therefore, 2. What education do we want, for what, for whom and based on what principles? As for the theoretical methodological reference, this work prioritizes Gadamer, in *Truth and Method I and II* (1999 and 2002, respectively) and *Hermeneutics in Retrospective* (2012); and Freire, in the works *Education as a Practice of Freedom* (1967), *Pedagogy of the Oppressed* (1987) and *Pedagogy of Autonomy* (2005). The contribution of interpreters of philosophical hermeneutics such as Flickinger, Rohden and Hermann is taken into account, as well as other important authors of education, such as Saviani. As a result we have reached the conclusion that education can never underestimate tradition, for as historical beings we are always in a given tradition. The language and, therefore, the dialogue intermediate the relation of the interpreter with the otherness. Education for the autonomy and citizenship of learners is most effective when it takes the living dialogue as a presupposition and establishes itself in a climate of intersubjectivity.

Keywords: Dialogue. Tradition. Education. Philosophical Hermeneutics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 1	Publicações que fazem referência a Gadamer entre 1920 e 2016.....	22
Gráfico 2	Idiomas das publicações que fazem referência a Gadamer entre 1920 e 2016.....	22
Gráfico 3	Dissertações selecionadas entre 2010 e 20163.....	26
Gráfico 4	Teses selecionadas entre 2010 e 2016.....	27

Tabelas

Tabela 1	Critérios de inclusão e exclusão dos artigos.....	23
Tabela 2	Artigos selecionados.....	23
Tabela 3	Lista de Dissertações e Teses selecionadas.....	27
Tabela 4	Categorias recorrentes nos textos selecionados.....	29
Tabela 5	Instituições/Ano das Dissertações e Teses.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MCP – Movimento de Cultura Popular.

Ph.D – Pós-doutor.

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PUC – Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SEDUC/PA – Secretaria Executiva de Estado de Educação/Pará.

SESI – Serviço Social da Indústria.

UFC – Universidade Federal do Ceará.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Algumas vivências que estão à base da motivação para a minha pesquisa.....	13
Dos objetivos e questões norteadoras.....	15
Do referencial teórico metodológico.....	17
O estado da arte das publicações sobre Gadamer a partir do portal de periódicos da CAPES.....	21
A estrutura da dissertação.....	31
CAPITULO I – PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DE GADAMER: A CONTRIBUIÇÃO DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA	34
1.1. Influências na formação de Gadamer e sua vida acadêmica.....	38
1.2. Educação e formação a partir da hermenêutica filosófica.....	42
1.3. Educação e tradição.....	48
1.4. A dialética da pergunta e da resposta: a fusão de horizontes como um desafio para a educação.....	52
CAPÍTULO II – O DIÁLOGO A PARTIR DE GADAMER.....	59
2.1. Antecedentes para a discussão a cerca do diálogo em Gadamer.....	59
2.2. Diálogo e compreensão em Gadamer.....	63
2.2.1 Da incapacidade à capacidade para o diálogo.....	69
2.2.2 A dialética do todo a parte e da parte ao todo: o círculo da compreensão.....	77
2.3. O diálogo como princípio educativo.....	87
CAPÍTULO III – GADAMER E FREIRE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	86
3.1. Educar e se educar.....	95
3.2. Freire: aspectos da vida e obras.....	99
3.3. Ninguém educa ninguém: a Pedagogia do Oprimido.....	100
3.3.1. A ação antidialógica.....	108

3.3.2. A ação dialógica	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

A hermenêutica é modo de compreender e não método (SCHUCK: 2007, p. 121).

A presente pesquisa visa propor uma reflexão a respeito da concepção de educação que leva em consideração a importância do diálogo nas relações pedagógicas, por entender que sem a abertura ao outro que o diálogo propicia não é possível uma prática pautada pelos princípios democráticos e, conseqüentemente, uma verdadeira autonomia do educando. Portanto, a mesma tem por objeto a perspectiva da educação a partir do diálogo como é concebido pela hermenêutica filosófica de Gadamer e por Freire.

A visão tradicional de educação centrada na figura do professor, atuada pela educação bancária denunciada por Freire (1987), tende a menosprezar a importância dos educandos como sujeitos da própria aprendizagem, portanto como elementos fundamentais no processo educacional. Além disso, existe uma tendência nas escolas em não se considerar as especificidades que envolvem o contexto educacional, pautada em um discurso hegemônico, massificador e encobridor de grande parte dos sujeitos, os educandos, quando são tratados como se fossem “tudo a mesma coisa”, de modo instrumentalizado ou massificado.

Em pleno século XXI, quem está preocupado com questões como autonomia do educando, valorização e respeito pelas diferenças e com uma educação que potencialize a dimensão humana, não pode compactuar com uma visão de educação instrumentalizadora, pois a mesma não dá conta de discutir os vários contextos que perpassam o processo educativo deixando de lado questões importantes para a compreensão da alteridade de nossos educandos como as relações étnicas, de gênero, da sexualidade, e questões mais gerais relacionadas à cultura e outros aspectos socioeconômicos, dentre outros.

Algumas vivências que estão à base da motivação para a minha pesquisa

O meu contato com a fenomenologia se deu através da leitura da primeira parte da obra *Ser e Tempo* (2005) de Martin Heidegger, entre os anos de 2006 e 2010, para a conclusão

da graduação em Filosofia, na UFPA. À época defendi um trabalho intitulado *A função do cuidado para o sentido do ser § 39 – 42 de Ser e Tempo*”, orientado pelo Professor Doutor José Nelson de Sousa Junior. Vale ressaltar que Heidegger exerceu forte influência sobre Gadamer e isso foi decisivo para mais tarde o nosso autor desenvolver as reflexões da hermenêutica filosófica.

Em 2014, iniciei uma Especialização em Filosofia da Educação, no Instituto de Ciências da Educação, na Universidade Federal do Pará, com um projeto que pretendia discutir a questão da autonomia do educando no contexto da educação contemporânea, a partir do conceito de liberdade em Kant. Mas, ao longo do curso, tomei contato com alguns textos de Gadamer, dentre os quais destaco *A incapacidade para o diálogo* (GADAMER: 2002) e *Educar es educarse* (GADAMER:1999), e isso foi decisivo para mudar o meu objeto de estudo, passando então a me interessar pelo modo como Gadamer compreende a relação entre diálogo e educação.

A partir daí, tomei contato com outras referências importantes para a discussão travada por Gadamer, dentre as quais destaco os textos de Flickinger, como: *Para que filosofia da educação? 11 teses* (1998), *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* (2010), *Gadamer e a Educação* (2014). Tais textos lançaram uma nova luz a cerca da autonomia do educando e do educar para a cidadania, a partir da relação entre educativa intersubjetiva que valoriza o diálogo.

Foi assim que em 2015, sob a orientação do Professor Ph.D., Cezar Luís Seibt, passei a investigar a questão da possibilidade da autonomia do educando a partir, da então nova para mim, concepção de educação dialógica em Gadamer. O resultado da pesquisa na Especialização consistiu em um artigo intitulado: *O diálogo em Gadamer e a Educação para a autonomia* (SILVA NETO e SEIBT: 2016), publicado pela Revista Cocar da Universidade do Estado do Pará.

Entendemos que o diálogo vivo, como entendido por Gadamer, e que será melhor desenvolvido no capítulo II, é a expressão do ato mesmo de educar, uma vez que pauta-se pelo respeito mútuo, nesse sentido, a hermenêutica filosófica gadameriana oferece um solo fecundo para a educação, por propiciar a reflexão sobre o modo como os grandes mestres da antiguidade ensinavam a seus discípulos – através do diálogo. Destaca-se ainda que o diálogo opõe-se a tradição monológica, centrada na figura do professor “bancário” (FREIRE, 1987). Silva Neto e Seibt (2016, pág. 3) afirmam:

Nesse sentido, a proposta de um diálogo vivo interpessoal, segundo a via da hermenêutica gadameriana, é uma possibilidade para pensar a autonomia do educando, haja vista que a verdadeira autonomia só é possível em um clima de liberdade e respeito mútuo, portanto, em um clima de dialogicidade.

Imbuído desse ideal, que sem dúvidas é utópico, no sentido que precisa ser construído e ao mesmo tempo deve orientar a ação pedagógica, entrei para o Mestrado em Educação, em 2016, objetivando aprofundar o estudo em Gadamer e também em Freire, sobretudo em torno do conceito de diálogo, que perpassa a concepção de educação dos dois autores. Tanto a hermenêutica filosófica, quanto a pedagogia freireana dão pistas significativas na reflexão sobre os processos educativos e a autonomia dos educandos.

Dos objetivos e questões norteadoras da presente pesquisa

É com esse espírito que a partir de **Verdade e Método**, e de textos como *A incapacidade para o diálogo*¹ (2002), de Gadamer, pretendo por meio da experiência autêntica de diálogo, sugerida pelo autor, com o suporte da Fenomenologia, da Hermenêutica Filosófica e da concepção dialógica de Freire e autores interlocutores, descortinar o horizonte no qual se encontram dispersos e alienados, em alguns discursos e práticas, educandos e educadores, no processo educacional, recolocando em cena esses sujeitos, no reconhecimento e respeito mútuos, mediados pela linguagem (diálogo).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem os seguintes objetivos:

a) Geral:

- Repensar a educação a partir das perspectivas dialógicas de Gadamer e Freire.

b) Específicos:

- Refletir sobre a contribuição da hermenêutica filosófica de Gadamer à educação;
- Articular alguns conceitos da hermenêutica filosófica com o conceito de diálogo em Gadamer;
- Estabelecer relações entre as concepções de educação dialógica em Gadamer e Freire com a questão da autonomia do educando.

¹ Texto de 1972 presente em **Verdade e Método II** (2002), pp. 242 a 252.

Portanto, de acordo com o que foi exposto até aqui e com os objetivos que a pesquisa visa alcançar, podemos inseri-la no âmbito da filosofia da educação. De acordo com Severino caberia “a filosofia da educação a construção de uma imagem do homem, enquanto sujeito fundamental da educação” (1990, p. 20). Além disso, o autor afirma o seguinte: “e considerando que a educação é fundamentalmente uma prática social, a filosofia vai ainda contribuir significativamente para sua efetivação mediante uma reflexão voltada para os fins que a norteiam” (*ibid.*, p. 21).

A partir desse horizonte, e tendo presente o contexto do século XXI, que herdou dos séculos precedentes a racionalidade cientificista e tecnicista, percebe-se a tendência à instrumentalização e objetivação do outro, nas relações humanas, consequência da inversão de valores que submete o ser ao ter, o saber ao fazer. Criam-se dicotomias que, ao invés de favorecer uma maior compreensão do ser humano em sua integralidade, desembocam em possibilidades fragmentadas de análise. Diante do exposto, a presente pesquisa propõe as seguintes questões norteadoras: 1. Que tipo de ser humano queremos formar, tendo presente o contexto contemporâneo? E, por conseguinte, 2. Que educação queremos, para quê, para quem e pautada em quais princípios?

Obviamente são questões que servem de horizonte para pesquisa, mas gostaria de fazer uma advertência quanto à complexidade das mesmas, motivo segundo o qual respondê-las exaustiva e satisfatoriamente não será possível em uma pesquisa de mestrado, pois, talvez sejam questões para serem respondidas ao longo da vida, haja vista que a educação e o ato de educar lida com seres humanos, portanto, os problemas relacionados à educação não se resolvem como em uma receita de bolos, em que se seguindo alguns passos e usando certos ingredientes, previamente selecionados, se alcança o resultado esperado.

Contudo, procurar-se-á apresentar algumas reflexões, a partir dos autores estudados durante a pesquisa no mestrado, que apontam, não soluções, mas, algumas pistas em relação às questões propostas, em consonância com os princípios apregoados na LDB (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), as quais versam sobre a educação para a autonomia e verdadeira cidadania dos educandos. Nesse sentido, se faz necessário pensar em uma concepção de educação que priorize a reflexão e a relação intersubjetiva, centrada no diálogo, como o fazem Gadamer e Freire.

Do referencial teórico metodológico

Quanto à metodologia, a presente caracteriza-se como pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, aportada nas discussões da hermenêutica filosófica gadameriana, na pedagogia freireana e na fenomenologia, da qual Gadamer bebeu e recebeu influências quando fora aluno de Heidegger. A opção por esse tipo de abordagem se impõe pela natureza do estudo em curso, pois, segundo Flickinger (2014, p. 78) “comparada às pesquisas quantitativas baseadas no levantamento de dados empíricos diretamente acessíveis, a abordagem qualitativa procura revelar o que se esconde sob a superfície fenomenal”, o que está em perfeita consonância com o papel da hermenêutica filosófica, isto é, “o saber o quanto fica, sempre de não-dito quando se diz algo” (GADAMER: 2000, p. 211).

Como desenvolvi minha pesquisa em um curso de Educação, isso também precisou ser levado em consideração no tipo de abordagem. Gadamer foi um educador que estava muito preocupado com que tipo de homem os educadores estavam formando, preocupação da qual compartilho. A educação que queremos, portanto, está preocupada com o ser humano concreto em suas vivências reais. Nesse sentido, pode-se dizer que:

A pesquisa qualitativa respeita as peculiaridades individuais das pessoas em jogo. Entretanto, não que se deveria com isso desvalorizar os resultados das pesquisas quantitativas. Ainda assim, na medida em que a educação opte por promover, antes de tudo, a formação do indivíduo conforme o potencial nele adormecido, a abordagem qualitativa é mais apropriada, uma vez que o potencial individual constrói-se ao longo das experiências realizadas e revela-se no modo como essas experiências são interpretadas (FLICKINGER: 2014, p. 79).

Vale ressaltar que, para Gadamer, a hermenêutica, a rigor, não é um método, entendido de acordo com o modelo da lógica da ciência moderna. Ele também não tem problemas em admitir a importância do método das ciências empíricas, como bem faz notar Flickinger, mas entende que tal método não é suficiente para compreensão da experiência humana, logo, não é suficiente para dar conta do fenômeno educacional, uma vez que o mesmo foge à possibilidade de uma apreensão como se apreende um simples objeto da natureza. Segundo Rohden (2000):

Rigorosamente falando, a hermenêutica filosófica não possui um método como as ciências. Nesse sentido, é uma contradição falar em método

hermenêutico, mas fazemo-lo por questões que facilitam nossa reflexão. Talvez o “**jogo**”, o “**círculo hermenêutico**”, o “**diálogo**” caracterizem melhor a “metodologia” da hermenêutica filosófica (p. 170).

Em educação lidamos com pessoas, com suas experiências, suas vivências, sua cultura, logo, lidamos com um objeto complexo, que só pode ser compreendido no diálogo com a tradição, uma vez que somos seres históricos e já nos encontramos sempre em um dado horizonte de significações. A compreensão ou a pergunta pela autonomia do educando precisa ser posta tendo presente esses antecedentes.

Portanto, discorrer sobre os sujeitos da educação é lidar também com a pergunta pela autonomia educando/educador no processo, embora, para muitos se trate de uma questão utópica que não deve ser levada em consideração. Tudo bem que a emancipação do educando seja vista como algo utópico, afinal, a educação vive de utopias. Nesse sentido, a autonomia “pode sim, embora utópica, ser pensada como um princípio educativo importante, desde que buscada não como algo impossível, mas como algo que orienta o pensamento e a ação na realidade” (SEIBT e SILVA NETO, 2016, p. 289). Pois, concordamos com Ramos (2013, p. 63), para quem o pensador latino americano, e podemos dizer que também os educadores, vivem uma constante tensão entre o real e o ideal, o ser e o dever ser.

Gadamer segue as pegadas de Husserl e Heidegger no que se refere à ênfase no *mundo da vida cotidiana* e o *retorno às coisas mesmas*. Vale ressaltar que para Heidegger (2005, p. 65), “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É esse o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia”. Na hermenêutica filosófica Gadamer se propõe a compreender o que na tradição ficou escondido ou soterrado sob os escombros das vivências e da distância temporal, num vivo e constante convite ao retorno às coisas mesmas, na circularidade dos horizontes do intérprete e do texto (a coisa). Para Rohden:

“E a circularidade aqui consiste no retorno reflexivo e contínuo ao projeto prévio de compreensão, a partir da relação que se estabelece com a *coisa* projetada, que deve ser compreendida. Aqui se entende por que o olhar sobre a *coisa mesma* é a tarefa primeira, constante e última da hermenêutica, pois a caminhada fenomenológica inicia na *coisa* projetada (antecipada no projeto de compreensão), continua se processando a partir das mediações entre o projeto e a *coisa*, e termina quando se encontra a verdadeira possibilidade ou as verdadeiras possibilidades de interpretação a partir da convalidação do projeto na *coisa*. Houve aí um *diálogo* em que o intérprete põe em discussão seus *pré-juízos* – os juízos prévios que ele tinha sobre a *coisa* antes de conhecê-la –, tendo, desse modo, ampliado seu horizonte de compreensão através da abertura efetivada. Não apenas o intérprete saiu diferente desse

processo, mas também a *coisa mesma* que, por ter suportado um olhar diferente, ganhou outra possibilidade (verdadeira) de ser compreendida e se tornou uma nova e diferente unidade de sentido, em um horizonte mais amplo (ROHDEN: 2000, p. 61).

A educação precisa desse movimento de contínuo processo de reflexão, de abertura, de retorno à coisa mesma, de diálogo, de repensar o seu projeto e confrontá-lo com a realidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a hermenêutica tem uma importante contribuição a dar à Educação, porque relembra esta de aspectos importantes dos quais parece que anda esquecida. Talvez a hermenêutica ajude a buscar o que há de mais essencial no fazer educacional, que ficou perdido, em meio às muitas coisas acessórias, importantes até, mas que encobrem aquilo que mais importa, como por exemplo, o negligenciado reconhecimento dos educandos como sujeitos de saberes importantes no processo educacional.

De forma alguma queremos negar a importância dos saberes sistematizados, pois, tão importante quanto dar voz a alteridade silenciada, ou simplesmente esquecida, é também muni-la de tais saberes, pois para atuar em sociedade o nosso educando necessita dominar certas competências, tanto a nível de saber quanto a nível de saber falar (dialogar, expor pontos de vista, defender ideias e direitos).

A compreensão do outro e do contexto educacional, bem como da ampliação de horizontes passa pelo diálogo com a alteridade. A hermenêutica gadameriana nos ajuda a compreender a possibilidade da existência enquanto abertura compreensivo-interpretativa do horizonte no qual se encontra o diálogo, superando o encobrimento no qual todos já nos encontramos, enquanto seres históricos, com nossos preconceitos herdados na e da tradição.

Para Gadamer (2002, p. 173) a linguagem é o que distingue o ser humano dos demais animais. Nesse sentido, o diálogo é o que permite ao homem a criação de um mundo comum e, portanto, a participação política e social. A partir disso, podemos inferir que só onde há o verdadeiro diálogo, é possível pensar em uma formação que conduza à vida cidadã. Sem diálogo, não é possível criar esse espaço comum onde a autonomia do educando pode aflorar. Logo, o diálogo é condição *sine qua non* para o exercício da vida cidadã.

O pano de fundo e categorias fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho têm como referências fundamentais: 1. Gadamer, nas obras *Verdade e Método I e II* (1999 e 2002, respectivamente) e *Hermenêutica em Retrospectiva* (2012); 2. Freire, nas obras *Educação como Prática de Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da*

Autonomia (2005). Também serão de fundamental importância, dada a contribuição deles no campo da hermenêutica, as reflexões de Flickinger, Rohden e Hermann, dentre outros.

Antes de adentrar os capítulos da dissertação, vale ressaltar que a hermenêutica, categoria fundamental trabalhada por Gadamer e recorrente nesse trabalho, tem uma história que remete inicialmente aos clássicos gregos, sobretudo Aristóteles no *Perí hermenéias*, passando pela hermenêutica jurídica, a teológica, a dos textos literários e filosóficos.

Em Gadamer a hermenêutica ganha a caracterização de filosófica e está intrinsecamente ligada à existência com tudo o que essa tem de possibilidades, não restringindo-se a letra do texto sacro e nem jurídico, nem literário, nem filosófico. Assim, afirma o filósofo hermeneuta:

O problema hermenêutico alcançou sua radicalização filosófica quando as idéias de Dilthey (e Kierkegaard) passaram a fundamentar a filosofia existencial. Foi quando Heidegger formulou o conceito de uma “hermenêutica da facticidade”, impondo – em contraposição à ontologia fenomenológica da essência, de Husserl – a tarefa paradoxal de interpretar a dimensão “imemorial” (Schelling) da “existência” e inclusive a própria existência como “compreensão” e “interpretação”, ou seja, como um projetar-se para possibilidades de si próprio. Nesse momento, alcançou-se um ponto no qual o caráter instrumentalista do método, presente no fenômeno hermenêutico, teve de reverter-se à dimensão ontológica. “Compreender” não significa mais um comportamento do pensamento humano dentre outros que se pode disciplinar metodologicamente, conformando assim a um procedimento científico, mas perfaz a mobilidade de fundo da existência humana (GADAMER: 2002, p. 125).

Nesse sentido, a hermenêutica filosófica tem como característica fundante o fato de ser crítica do método da ciência moderna por ser instrumentalizador e objetivador, o que acaba por partir de pressupostos que já na sua origem estão engessados, porque busca validar uma hipótese somente a partir dos seus aspectos empíricos.

Para os hermeneutas a existência humana não pode ser compreendida adequadamente se tomada exclusivamente do ponto de vista do método das ciências naturais, pois o humano sempre transborda, sempre transcende. A compreensão deve se dar a partir da abertura de horizontes que se dá mediante o diálogo, não através de uma conformação a uma lógica monológica, porque fechada.

O estado da arte das publicações sobre Gadamer a partir do portal de periódicos da CAPES

Durante o primeiro ano do mestrado realizei um levantamento de dados no portal de Periódicos da capes com o intuito de “descobrir” o Estado da Arte das produções sobre Gadamer, ou que tomam de empréstimo alguns conceitos do autor, para desenvolver estudos nas diversas áreas do saber. A metodologia para atingir tal objetivo concentrou-se na análise textual das publicações de artigos e produções de dissertações e teses no período de referência, entre 2010 e 2016.

Para a pesquisa foram utilizados quatro grupos de descritores: descritor 1 – **Gadamer**; descritor 2 – **Gadamer /educação**; descritor 3 – **Gadamer /diálogo**, e, descritor 4 – **hermenêutica filosófica**. Na busca no portal, com o primeiro descritor encontrei 1721 resultados para Gadamer, dos quais somente 85 eram em língua portuguesa, conforme os gráficos 1 e 2 que podem ser vistos mais a frente

Depois, para todos os quatro descritores, foi empregado o recurso de refinamento dos dados da busca a partir dos seguintes critérios, que foram aplicados tanto para os artigos, quanto para as dissertações e teses: delimito o **período entre 2010 e 2016**, selecionei somente **produções em português** e que foram **revisados por pares**, no caso dos artigos.

Para efeito de sistematicidade, inicialmente apresentarei o resultado da busca com o descritor 1 - Gadamer. Ao iniciar a pesquisa, antes de aplicar qualquer critério de refinamento de dados, o total de resultados encontrados para **Gadamer** no portal de Periódicos da Capes foi de 1721. O período de 1920 a 2016 não foi definido por mim, mas a própria busca me revelou esse dado, ou seja, que existem produções que fazem referências ao autor, desde 1920. Para se ter uma visão global das publicações encontradas nessa primeira busca, antes de aplicar os critérios de refinamento por período e língua, apresentarei os resultados encontrados em dois gráficos, o primeiro para os tipos de publicações e o segundo para o idioma das mesmas, conforme segue:

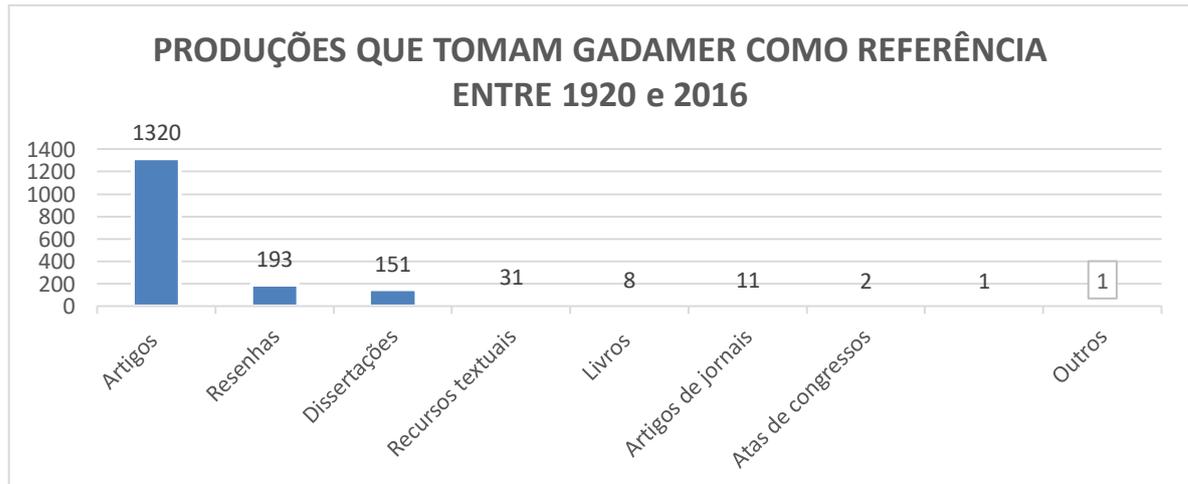


Gráfico 1. Publicações que fazem referência a Gadamer (Periódicos da CAPES). **Fonte:** o autor, a partir do portal de periódicos da CAPES, 2016.

Gadamer é um autor contemporâneo, como mencionado. É interessante notar que antes mesmo dele morrer já escreviam textos sobre ele e seu pensamento, o que denota a importância do autor. O raio de abrangência de sua obra é vasto e ultrapassa o continente europeu, como podemos notar nas línguas em que foram produzidas essas obras e textos encontrados no portal.

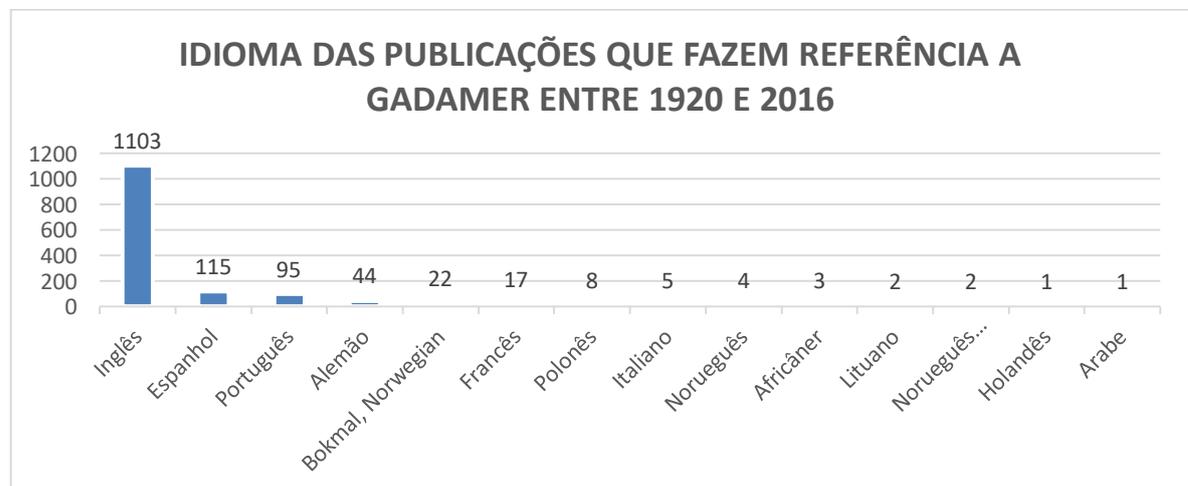


Gráfico 2: Idioma das publicações representadas no Gráfico 1. **Fonte:** o autor, a partir do portal de periódicos da CAPES, 2016.

A partir deste gráfico, passei a aplicar critérios de refinamento dos dados, visando cercar de modo adequado o objeto em questão, a saber uma breve revisão sistemática das produções acadêmicas sobre Gadamer.

Artigos selecionados

Para os quatro descritores, já mencionados, foram utilizados como critério de inclusão e exclusão, das produções em estudo, o que segue na Tabela 1.

TABELA 1. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS ARTIGOS

Críticos de exclusão	Críticos de inclusão
Artigos anteriores ao ano 2010	Artigos publicados entre 2010-2016.
Artigos em línguas estrangeiras	Artigos em Língua Portuguesa
Artigos de revisão	Artigos localizáveis – texto completo.
Resumos sem acesso ao texto completo.	Artigos que tomam Gadamer como referência ou seus conceitos fundamentais
Textos repetidos.	Textos não repetidos

Fonte: o autor, a partir do portal de periódicos da CAPES, 2016.

Aplicados os critérios da tabela 1 foram selecionados somente 16 artigos que de fato tomam Gadamer como referência em modo adequado, isto é, citam seus textos e utilizam os conceitos fundamentais da hermenêutica filosófica.

TABELA 2 – ARTIGOS SELECIONADOS

1	ALVES: 2011a	Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação.
2	ALVES: 2011b	O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da Educação
3	ARAÚJO: 2014	Inclusão escolar e ressignificação da formação docente: possibilidades e desafios a partir das contribuições de Gadamer
4	CRUZ: 2010	Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas
5	FÁVERO: 2012	Didática, hermenêutica e pluralidade em educação.
6	GACKI: 2012	Aproximações da ética do diálogo em Gadamer- um horizonte hermenêutico para a educação.
7	GARCIA: 2016	Diálogo na política e na Educação Republicana
8	HENRIQUES:2010	Concepções filosóficas e representações do feminino: Subsídios para uma hermenêutica crítica da tradição filosófica.
9	ROHDEN: 2013	A metafísica repensada a partir da tradição fenomenológico-hermenêutica.
10	KLAFKE: 2012	O sujeito do carnaval bakhtiniano e a perspectiva de jogo hermenêutico filosófico: um diálogo possível?
11	LAGO: 2012	Experiência estética como experiência formativa a partir da ontologia de Hans-Georg Gadamer.
12	REIS: 2012	Narratividade: um modo de conhecer interpretar o ser humano
13	RODRIGUES: 2014	As Contribuições da hermenêutica filosófica para a compreensão de uma tradição científica.

14	RORATTO: 2010	Posições subjetivistas e objetivistas de ciência: a hermenêutica como fundamento da pesquisa qualitativa.
15	RUEDELL: 2012	Gadamer e a recepção da hermenêutica de Friedrich Schleiermacher: uma discussão sobre a interpretação psicológica
16	VASQUES: 2013	Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial

Fonte: o autor, a partir do portal de periódicos da CAPES, 2016.

Gostaria de destacar que trata-se de um estudo limitado, que não leva em consideração artigos que não estejam no portal de periódicos da capes.

O estudo revelou que vários dos artigos analisados estão de acordo com Gadamer quando afirmam que a **hermenêutica filosófica** tem como perspectiva superar a visão instrumental de conhecimento e de educação, caracterizada pela polarização sujeito-objeto (ALVES:2011a, ALVES:2011b, ARAÚJO:2014, FÁRERO: 2012, ROHDEN:2013, RUDEEL: 2012,). Tal polarização é própria da tradição filosófica moderna, pautada por uma racionalidade também instrumental e cientificista (GACKI:2012). Alguns desses autores articulam a hermenêutica à educação a partir do conceito de formação, como *Bildung*, no sentido da formação integral do homem, como na *Paidéia*, mas se distanciando da modernidade, que concebe uma formação idealizada, para Gadamer esta se dá intersubjetivamente no horizonte da linguagem, portanto, dialogicamente.

As categorias: diálogo (condição ontológica para a compreensão), compreensão (dialética da pergunta e da resposta), hermenêutica filosófica, interpretação, educação, formação, abertura, horizonte, linguagem, jogo, são recorrentes nos vários artigos, com maior ou menor incidência, em alguns são articuladas praticamente todas, como é o caso dos artigos, por exemplo de: Alves (2011a, 2011b), Cruz (2010), Fávero (2012).

Por outro lado, o monólogo, categoria antitética ao diálogo, cara para Gadamer, não aparece explicitamente nos artigos, embora um ou outro fale de estrutura monological. Outra ausência, percebida nos textos, diz respeito à categoria de círculo da compreensão (o círculo hermenêutico), sem o qual a própria categoria *compreensão*, como a entende Gadamer, não é possível, pois ela supera, qualitativamente, inclusive a categoria da *epochè* fenomenológica de Husserl, pois no círculo, os próprios pré-conceitos, ou pré-noções, na perspectiva gadameriana cumprem uma importante tarefa no ato de compreender e “O movimento da compreensão transcorre sempre do todo para a parte e, desta, de volta para o todo” (GADAMER: 2002, p.72), pergunta e abertura, superam a *epochè*, como superam também, no círculo, a própria noção de neutralidade, cara para as ciências naturais.

Dentre esses artigos há aqueles que insinuaram no título, no resumo e na introdução que articulariam conceitos gadamerianos na análise de seus objetos, mas parece não terem adentrado propriamente na obra do autor, como é o caso de Klafke (2012) e Roratto (2010), deixando de lado um princípio básico da hermenêutica, segundo o próprio Gadamer, que é o de ir ao texto.

Não obstante, no geral, os referenciais teóricos dos autores estão de acordo com os seus objetos, pois falar de hermenêutica filosófica requer necessariamente a articulação com Gadamer e seus conceitos, bem como necessita também da articulação de outros autores, intérpretes academicamente firmados nos estudos gadamerianos, como Custódio Almeida, Jean Grodin, Hans-Georg Flickinger, Nadja Hermann, Jayme Paviani, Luiz Rodhen (Citados nos artigos, alguns nomes aparecem em quase todos os artigos).

A totalidade dos artigos lidos foram produzidos por autores do/no Sul e Sudeste. Sobretudo, do sul do país, o que pode ser justificado por uma das hipóteses que enunciarei a seguir: ou Gadamer ainda não é um autor muito estudo na Região Norte e Nordeste, ou as produções acadêmicas nos estados dessas duas regiões, entre 2010 a 2016, não estão sendo divulgadas em periódicos qualificados.

Como base na leitura dos artigos pesquisados podemos inferir que, na perspectiva da hermenêutica filosófica, a educação só tem sentido se levar à autorreflexão crítica, àquela que despreza a tendência a coisificar o outro. Portanto, uma educação pautada na intersubjetividade, no respeito às diferenças, no respeito ao valor do outro, independentemente de cor, religião, orientação sexual, questão de gênero, ideologia política, etc., sem, contudo, esquecer o fato que todo sujeito encontra-se já em uma situação concreta, em um aqui, agora e assim, enquanto ser-no-mundo, ser-com os outros e ser de relações.

Dissertações e teses selecionadas

Na busca inicial, geral, antes de refinar os dados, foram encontradas entre dissertações (151) e recursos textuais – teses (31) sobre Gadamer 182 resultados, nas várias línguas, conforme o gráfico 1.

Nesta seção, de dissertações e teses, o procedimento metodológico, de busca e seleção das mesmas, foi semelhante ao empregado na seção dos artigos tanto quanto ao período, quanto à língua e aos descritores. Ao aplicar os critérios de refinamento de dados foram encontrados, entre 2010 a 2016 e em Língua Portuguesa, um total de treze dissertações e doze

teses, portanto, um total de 25 produções acadêmicas entre dissertações e teses. Para o descritor 1 – Gadamer, foram selecionados dez dissertações e dez teses.

Para o descritor 2: Gadamer/Educação, foram encontrados oito resultados, dos quais somente uma dissertação diferia das encontradas no primeiro descritor, portanto selecionada uma dissertação (PLACEDINO:2014). Com o terceiro descritor aconteceu praticamente a mesma coisa, e foi selecionada uma tese (KURCGANT: 2010). No descritor 4, dos 22 resultados para dissertações e teses, só três dissertações (PINHEIRO:2010; ARAÚJO:2012; e, OLIVEIRA:2015) e uma tese (LANES:2013) foram selecionadas. Portanto, o total de dissertações, levados em consideração os quatro descritores, foi de quatorze dissertações e dez teses.

O critério de exclusão para os vários descritores foram os seguintes: itens que já haviam sido selecionados antes; itens produzidos fora do período de referência; itens que tomam a hermenêutica literária, a teológica e a médica em referência, ao invés da **hermenêutica filosófica**, itens repetidos, e, itens que não fazem referência à Gadamer, para me certificar disso, além de ler o resumo verifiquei o corpo do texto e as referências bibliográficas, antes de descartá-las.

Veja a seguir o gráfico das Dissertações:

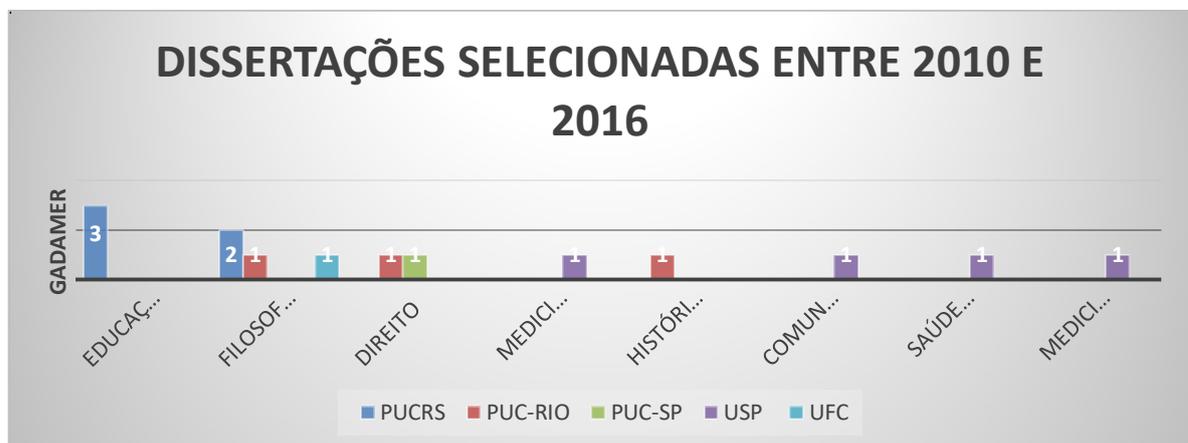


Gráfico 3: Dissertações por Instituição e área de produção. **Fonte:** o autor, a partir do portal de periódicos da CAPES, 2016.

As dissertações, por instituição e área de produção, no gráfico representadas são as seguintes: **da Educação:** CARONI:2011, PLACEDINO:2014 e SILVA:2016; **da Filosofia:** FERRARI:2010, OLIVEIRA:2015, PEGORARO:2010 e PEREIRA:2012; **do Direito:** OLIVEIRA:2011 e DO EGITO:2012; **da Medicina:** MOURA:2012; **da História Cultural:** GAY: 2010; **da Comunicação:** NERING: 2011; **da Saúde Pública:** ARAÚJO:2012; e, **da Medicina Preventiva:** PINHEIRO:2010. Dentre as Dissertações somente uma aparece fora

do eixo sul e sudeste, da UFC de Viviane Magalhães Pereira (2012), sob a orientação do prof. Dr. Manoel Araújo de Oliveira (UFC), avaliada por Custódio Luís Silva de Almeida (UFC) e por Luiz Rohden (UNISINOS). As dissertações produzidas na USP se concentram na área da Medicina e da Saúde Pública.

O mesmo procedimento gráfico pode ser verificado abaixo, para as teses, sendo as mesmas das seguintes áreas: **Educação:** PARODE:2010, LAGO: 2011 e CARBONARA:2013; **Filosofia:** HAMMES:2012, PEREIRA:2015 e REIS:2015; **Direito:** DE MARCO:2012 e LANES:2013; **Medicina:** KURCGANT:2010; e, **Música:** CINTRA: 2013. Vale ressaltar que das dez teses analisadas todas foram produzidas no eixo sul e sudeste. Enquanto na PUCRS as teses se concentram na área da Educação, Filosofia e Direito, na USP, elas foram produzidas em Música e Medicina.

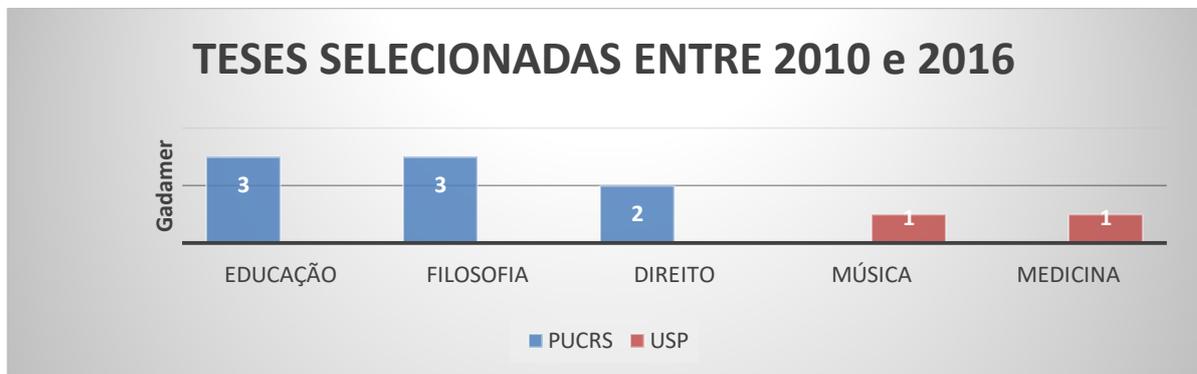


Gráfico 4. Teses por Instituição e área de Produção. **Fonte:** o autor, a partir do portal de periódicos da CAPES, 2016.

TABELA 3: LISTA DE DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS

DISSERTAÇÕES			
1	ARAÚJO:2012	Avaliação em saúde mental: o processo de acolhimento	USP
2	CARONI:2011	Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?: um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida	PUCRS
3	DO EGITO:2012	Conselhos sociais gestores de políticas públicas: natureza de suas decisões e controle jurisdicional	PUC-SP
4	FERRARI:2010	Começando pelo jogo: Compreensão e linguagem em Gadamer	PUC-RJ
5	GAY: 2010	Estou de altos! As possibilidades do jogo para a história	PUC-RJ
6	MOURA:2012	Interações e comunicação entre médicos e pacientes na atenção primária à saúde: um estudo hermenêutico	USP
7	NERING:2011	Ciência em hipermídia: tramas digitais na produção do	USP

		conhecimento	
8	OLIVEIRA:2011	Parâmetros hermenêuticos da mutação constitucional	PUC-RJ
9	OLIVEIRA:2015	A base constitucional do sentido e o esquema de derivação teórica em Sein und Zeit de Martin Heidegger: possibilidades de um debate epistemológico a partir do horizonte do ser-no-mundo	PUCRS
10	PEGORARO:2010	Que é compreender?: estudo a partir de Hans-Georg Gadamer	PUCRS
11	PEREIRA:2012	Compreensão e tradição: A primazia do princípio da “História continuamente influente” na obra Verdade e Método de Gadamer	UFC
12	PINHEIRO:2010	A abordagem à sexualidade masculina na atenção primária à saúde: possibilidades e limites.	USP
13	PLACEDINO:2014	Capoeira escolar: a arte popular para uma educação ético-estética	PUCRS
14	SILVA:2016	A contação de histórias na extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica	PUCRS
TESES			
1	CARBONARA:2013	Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer	PUCRS
2	CINTRA:2013	A musicologia comparada de Alain Daniélou: contribuições para um diálogo musical	USP
3	DE MARCO:2012	O direito fundamental à cidade sustentável e os desafios de sua eficácia.	PUCRS
4	HAMMES:2012	Da voz do outro ao encontro de mundos: Gadamer, o multiculturalismo e o diálogo de culturas	PUCRS
5	KURCGANT:2010	Uma visão histórico-crítica do conceito de crise não-epiléptica psicogênica.	PUCRS
6	LAGO:2011	Experiência e formação: Articulação a partir de Hans-Georg Gadamer	PUCRS
7	LANES:2013	A inseparabilidade das questões de fato e de direito e o modelo de processo civil cooperativo.	PUCRS
8	PARODE:2010	Consciência cósmica: educação transdisciplinar e estética biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional.	PUCRS

9	PEREIRA:2015	Hermenêutica, ética e diálogo: Gadamer e a releitura da filosofia prática de Platão e Aristóteles.	PUCRS
10	REIS:2015	A hermenêutica filosófica como filosofia: uma crítica interna ao pensamento de Gadamer	PUCRS

Fonte: o autor, a partir do portal de periódicos da CAPES, 2016.

Na tentativa de esboçar algumas considerações a respeito das dissertações e teses sobre as quais me debrucei, nessa pesquisa, procurei criar um quadro com as principais categorias da hermenêutica filosófica gadameriana e as agrupei de acordo com a aproximação de sentido que as mesmas têm entre si e no uso feito pelos autores nos vários textos acadêmicos:

TABELA 4 – CATEGORIAS RECORRENTES NOS TEXTOS SELECIONADOS

Tradição hermenêutica – historicidade - hermenêutica - hermenêutica filosófica	PARODE:2010, LAGO:2011, HAMMES:2012, PEREIRA:2015, LANES:2013, REIS:2015, MOURA:2012, OLIVEIRA:2015, PINHEIRO:2010, COLLA:2014, PLACEDINO:2014, OLIVEIRA:2011, DO EGITO:2012, GAY:2010, PEGORARO:2010, FERRARI:2010, DE MARCO: 2012.
Experiência - saber experiencial - experiência hermenêutica - vivência	PEGORARO:2010, CARONI:2011, SILVA:2016.
Linguagem - ética do diálogo – diálogo - concepção dialógica	(CARBONARA:2013, PEREIRA:2015, LANES:2013, HAMMES:2012, MOURA:2012, COLLA:2014, OLIVEIRA:2011, PEGORARO:2010,
Estética - obra de arte - experiência estética	LAGO:2011, PARODE:2010, COLLA:2014, PEGORARO:2010,
Horizonte – abertura - horizonte interpretativo	LAGO:2011, MOURA:2012, COLLA:2014, NERING:2011,
Círculo da compreensão - compreensão - compreensão histórica - autocompreensão - concepção ontológica de compreensão - “compreensão que se dá em conexões históricas da tradição”	REIS:2015, MOURA:2012, COLLA:2014, PLACEDINO:2014, GAY:2010, PEREIRA:2012, PEGORARO: 2010
FORMAÇÃO (BILDUNG)	LAGO:2011
Jogo	Lago, 2011, GAY:2010, FERRARI:2010

Fonte: o autor, a partir do portal de periódicos da CAPES, 2016.

No esboço de análise feito das dissertações e teses verificou-se alguns limites a semelhança dos artigos, no sentido que alguns textos mencionavam em seus resumos que tomariam a hermenêutica filosófica como metodologia e Gadamer como referencial, mas na prática, não se aproximam de modo adequado do que propõem é o caso de ARAÚJO:2012.

Foram encontradas dissertações e tese que se aproximaram de Gadamer a partir de outros autores, intérpretes, não indo aos textos mesmos do autor, o que demonstra desconhecimento da hermenêutica filosófica, que aconselha sempre o voltar-se “as coisas elas mesmas” (GADAMER:2002, p. 75), incorrem nesse limite, dentre os quais encontram-se: CINTRA: 2013, KURCGANT: 2010 e PINHEIRO: 2010. Coincidentemente todos da USP.

Todas as dissertações e teses encontradas no período entre 2010 e 2016, no portal de periódicos da capes, para os descritores mencionados foram produzidas em universidades do sul e sudeste, sobretudo do sul, mais especificamente na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, o que demonstra que a referida universidade tem pesquisas e pesquisadores consolidados em Educação e em Filosofia sobre Gadamer, isso pôde ser constatado desde a verificação do referencial teórico das dissertações e teses orientadas por professores da PUCRS. Veja a tabela abaixo.

TABELA 5 – INSTITUIÇÕES/ANO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

INSTITUIÇÕES	ANOS							TOTAL
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
PUCRS	2	2	2	2	1	3	1	13
PUC-RIO	2	1						3
PUC-SP			1					1
USP	2	1	2	1				6
UFC			1					1
TOTAL	6	4	6	2	2	3	1	24

Fonte: o autor, a partir do portal de periódicos da CAPES, 2016.

Ora, das 24 produções analisadas, mais de 50% são da PUCRS. Nesse sentido, há um campo de estudos aberto nas demais regiões para o estudo de Gadamer. A hermenêutica filosófica aconselha a leitura dos textos do autor em estudo, nesse sentido, a leitura de Verdade e Método é fundamental para quem deseja compreender o pensamento de Gadamer.

Vale ressaltar que a hermenêutica filosófica de Gadamer é ontológica e tem como categorias fundamentais: linguagem, possibilidade, círculo da compreensão, diálogo, tradição, monólogo, horizonte, abertura, pré-compreensões, pré-conceitos, verdade, distância. historicidade. Categorias estas que têm todo um significado voltado para a tarefa hermenêutica de interpretação e compreensão da coisa, o texto.

Por exemplo, em Gadamer, não há uma visão negativa a respeito dos pré-conceitos e nem da tradição, ambos são importantes para compreender como a verdade se dá, como ela se

descortina no horizonte da linguagem, que é um horizonte de possibilidades, que não se deixa fechar e nem engessar em uma única possibilidade. É só nesse sentido, que é feita a crítica da tradição e que Gadamer a supera, mas supera não pela negação, mas ora se apropriando, ora se distanciando dela, pois toda compreensão se dá dentro de um horizonte histórico².

Portanto, para se aproximar do pensamento de Gadamer e da hermenêutica filosófica a melhor maneira é através das leituras dos textos do próprio autor e também dos seus interpretes academicamente reconhecidos, como Almeida, Flickinger, Hermann, Rohden, que já escreviam sobre Gadamer antes de sua morte.

A estrutura da dissertação

O primeiro capítulo, intitulado “PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DE GADAMER: A CONTRIBUIÇÃO DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA”, visa, assim como nos capítulos seguintes, apresentar elementos que ajudem na articulação do objetivo geral, que pretende repensar a educação a partir das perspectivas dialógicas de Gadamer e Freire.

Mais precisamente, o capítulo traz elementos que contribuem no desenvolvimento do primeiro objetivo específico, o qual visa refletir sobre a contribuição da hermenêutica filosófica de Gadamer à educação. A partir de então já se esboça a relação entre o diálogo vivo, da pergunta e da resposta, com a educação e a emancipação dos educandos. Para dar conta do que se propõe o capítulo está subdividido em quatro tópicos:

- **Influências na formação de Gadamer e sua vida acadêmica**, no qual se pretende mostrar como se forma e com quem se articula o pensamento do hermeneuta, bem como as fontes onde ele bebeu e que contribuíram para o desenvolvimento da hermenêutica filosófica;
- **Educação e formação a partir da hermenêutica filosófica**, no qual se procurou mostrar como esses dois conceitos, quase sinônimos, são articulados por Gadamer;
- **Educação e Tradição**, no qual, de acordo com a hermenêutica filosófica, se busca afirmar a vinculação da educação à tradição, bem como o caráter de historicidade dos sujeitos da educação;
- **A dialética da pergunta e da resposta: a fusão de horizontes como um desafio para a educação**, no qual já se apresentam as bases sobre as quais é possível o diálogo vivo,

² Cf. GADAMER. Sobre o Círculo da Compreensão (1959). In: **Verdade e Método II**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, pp 72 a 81.

bem como a abertura que ele propicia e como isso contribui para um processo educativo emancipatório, enquanto pautado pelo respeito e consideração mútuos. É um tópico que já inicia a transição para o segundo capítulo.

No segundo capítulo, **O DIÁLOGO A PARTIR DE GADAMER**, se busca a articulação dos dois primeiros objetivos específicos, a saber: refletir sobre a contribuição da hermenêutica filosófica de Gadamer à educação, e, articular conceitos da hermenêutica filosófica com o conceito de diálogo em Gadamer.

Para isso, inicialmente apresenta-se alguns **antecedentes para a discussão a cerca do diálogo em Gadamer**, destacando que os clássicos gregos da filosofia antiga estão à base da constituição da hermenêutica filosófica.

Em seguida o texto articula o **diálogo e a compreensão em Gadamer**, nessa sessão apresentam-se algumas considerações sobre a incapacidade para o diálogo, bem como a dialética do todo à parte e vice-versa, o círculo da compreensão. Ressalta-se a inegável importância da tradição no processo de compreensão. Estamos sempre já em uma dada tradição, pois somos seres históricos.

Por fim, ainda no segundo capítulo, apresenta-se o **diálogo como princípio educativo**, partindo-se do pressuposto que a educação será tanto mais efetiva e significativa, quanto mais for pautada no princípio da dialogicidade, pois uma das finalidades da educação e a busca do consenso e a criação de um mundo comum de convivência, pois é própria do ser humano a capacidade de, pela linguagem, instaurar relações de aprendizagem.

No terceiro capítulo, **GADAMER E FREIRE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**, são articulados os possíveis pontos de encontro entre a perspectiva dialógica de Gadamer e Freire. O capítulo está organizado em três seções e a terceira traz dois subtópicos. A primeira intitulada **Educar e se educar**, apresenta a perspectiva de educação de Gadamer a partir de uma conferência de 1999, *La educación es educarse* (2011).

Em seguida, apresenta-se a seção que trata de **Freire: aspectos da vida e obras**, na qual se apresentam alguns fatos importantes para a conversão do antes advogado em um educador preocupado com a classe oprimida. São elencados ainda os principais títulos recebidos por Freire e as principais obras.

Na terceira seção, **Ninguém educa ninguém: a Pedagogia do Oprimido**, é feita uma leitura da obra toda, evidenciando os aspectos mais relacionadas com a perspectiva dialógica,

para isso, a exposição segue o livro de Freire. Para melhor dar conta da especificidade da dialogicidade, são trazidos duas subdivisões: A ação antidialógica e A ação dialógica.

Vale salientar, sem sombra de dúvidas, que a educação e o diálogo nos dois autores estão intimamente ligados. Ambos primam pela autonomia que se instaura no clima de abertura propiciado pelo diálogo. Tanto que Gadamer tem um texto intitulado “*La educación es educarse*” (1999), fazendo uma referência à autonomia do educando, enquanto Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 39), tem uma celebre expressão, que apesar de diferente na formulação, no sentido aproxima-se da de Gadamer, trata-se da seguinte “ninguém educa ninguém, ninguém educa si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Assim, tanto o processo, enquanto caminho na busca do saber, quanto à finalidade da educação é a convivência humana. A instauração de um espaço comum de entendimento de si, do outro e do mundo passa pela abertura propiciada no diálogo. A educação que se pretende libertadora precisa necessariamente ter o diálogo como pressuposto, pois o diálogo é o que pode criar o verdadeiro consenso, aquele que não é imposto e nem motivado por interesses escusos. Vale ressaltar que estamos falando do diálogo enquanto constituição ontológica do ser humano, ser histórico e de linguagem, mas também estamos falando da disposição e abertura para ouvir o outro, para aproximar-se da tradição e da cultura em geral.

CAPITULO I – PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DE GADAMER: A CONTRIBUIÇÃO DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

O que é clássico é aquilo que se diferenciou destacando-se dos tempos mutáveis e dos gostos efêmeros.

(GADAMER: 1999, p. 451).

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) é um autor alemão que figura entre os grandes nomes da filosofia do século XX e início do XXI. A longevidade de Gadamer impressiona muito, proporcionalmente a extensão de sua obra. Em seus 102 anos de idade deixou uma vasta produção e sagrou-se um dos principais representantes da Hermenêutica filosófica.

Seu “pensamento encontra-se marcado pelas influências de Diltey, Heidegger e toda a tradição hermenêutica alemã” (Cruz: 2010, p. 44). Sua obra prima é *Warheit und Methode*, publicado pela Vozes (1997), com o título **Verdade e Método – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**, em dois volumes, com a tradução de Flávio Paulo Meurer.

Sobre o fato de ter escolhido o termo hermenêutica, no subtítulo da obra, esclarece: “Não foi minha intenção desenvolver uma "doutrina da arte" do compreender, como pretendia ser a hermenêutica mais antiga” (1999, p. 14). Da mesma forma, Gadamer diz que não foi sua intenção formular um método para as ciências do espírito (*Geisteswis-senschaften*), nesse sentido, afirma: “Minha intenção também não foi a de renovar a antiga disputa metodológica entre ciências da natureza e ciências do espírito. Dificilmente tratar-se-á de uma contraposição de métodos” (Gadamer: 1999, p. 15). Ou seja, diz Gadamer, a compreensão é um modo de ser do Dasein (*idem*, p. 16). A compreensão não é algo exclusivo da reflexão³, pode-se falar de compreensão estética:

³ Com isso Gadamer está criticando a pretensão moderna do domínio dos saberes pela razão, pretensão está que tem seu ápice no iluminismo com a crença absoluta nas luzes da razão, o que, posteriormente, culminou com a crença na superioridade absoluta das ciências naturais, o que perdurou até meados do século XX, mas que vem sendo questionada desde o uso catastrófico dos implementos tecnológicos-científicos na I e II Guerras mundiais e, mais contemporaneamente, com a questão do meio ambiente.

Assim, ninguém convencer-me-á, objetando-me que a reprodução de uma obra de arte musical é interpretação em um sentido diferente do que, por exemplo, a realização da compreensão na leitura de uma poesia ou na observação de uma imagem. Toda reprodução é imediatamente interpretação, e quer ser correta enquanto tal. Nesse sentido, também ela é ‘compreensão’ (1999, p. 19).

Da mesma forma, a tarefa hermenêutica não é exclusividade das *Geisteswissenschaften*, pois para Gadamer, compreender e interpretar não se restringem às ciências do espírito (cf. 1999, p. 31). Com esse ponto de vista Gadamer deixa claro que não há sentido a dicotomia entre o modo de compreender o mundo da vida, incluindo aspectos estéticos e outros, e o modo como se compreende o mundo natural.

A partir disto, para Gadamer, as chamadas “ciências do espírito” surgidas no século XIX, a partir da tradução da *lógica* de Stuart Mill, da expressão “*moral scienses*”, traduzido por ciências do espírito, estão impregnadas de analogia com as ciências da natureza (1999, p. 39). O que Gadamer adverte é que as ciências da natureza não dão conta de abarcar o fenômeno da experiência humana no que há de transcendente ao dato material.

Logo, para o nosso hermeneuta a radicalização na polarização sujeito X objeto que vem desde a revolução científica moderna, passando pelo iluminismo e chegando a nossos dias não faz sentido, pois o modo próprio de acessar o mundo não pode reduzir-se ao modo racional, entendido a partir dos modernos. A partir desse esclarecimento inicial, Gadamer assim define o escopo de Verdade e Método:

A tese de meu livro é, pois, que o momento histórico-efetual é e permanece efetivo e atuante em todo compreender da tradição, mesmo lá onde a metodologia das modernas ciências históricas ganhou espaço, e torna em "objeto" aquilo que veio a ser historicamente o que foi transmitido historicamente, o qual se tem que "constatar" como a um dado experimental - como se a tradição fosse estranha, e visto humanamente, incompreensível, no mesmo sentido que o objeto da física (1999, p. 22).

Com isso o autor quer evidenciar que a tarefa da compreensão não pode se fixar nem cristalizar e nem pretender ser um método dogmático, dado que ela se efetiva dentro de um dado contexto histórico, ao qual nenhum conhecimento válido pode abdicar. Mesmo as ciências naturais precisam se reconhecer como parte de um processo histórico. Daí o sentido da afirmação de Gadamer “A finitude do próprio compreender é o modo como e onde a realidade, a resistência, o absurdo, e incompreensível alcança validade. Quem leva a sério essa finitude tem de levar a sério também a realidade da história” (1999, p. 24).

Para o nosso autor, a experiência da arte, a experiência da filosofia e a experiência da história – e acrescentaríamos da educação – demonstram que a questão da verdade – e do nosso ponto de vista da validade de um saber – não se restringe à concepção científica de conhecimento (cf. 1999, p. 32). O que vai legitimar a verdade nesses âmbitos não científicos do conhecimento, é, segundo Gadamer, a compreensão, atuada no fenômeno hermenêutico.

No texto, *Da Palavra ao Conceito: A tarefa da Hermenêutica, enquanto Filosofia*⁴, Gadamer, explicita porque preferiu iniciar Verdade e Método, a partir da arte, e não da ciência, ele diz que uma e outra são importantes, pois “uma forma de medir não é mais importante do que a outra. Não, pelo contrário, ambas as formas são importantes” (ROHDEN: 2000, p. 21). Mas a arte não se deixa aprisionar pela racionalidade lógica, mantendo, portanto uma proximidade com a proposta gadameriana de horizontes sempre abertos, inclusive lembrando a ciência das suas origens “pré-lógicas”.

Para Gadamer, quando se reconhece “todas as formas de vida e articulações de cada uma de suas respectivas imagens de mundo”, aí, sim se está no domínio da hermenêutica, e no que ele chama de arte do compreender. E segue, “Mas o que é propriamente compreender?” e responde: “compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa” (GADAMER: 2000, p. 23). Em seguida afirma que “compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro, e em geral, do mundo objetivo” (idem), nesse sentido Gadamer afirma:

Se não apreendermos a virtude da hermenêutica, isto é, se não reconhecermos que se trata, em primeiro lugar, de compreender o outro, a fim de ver se, quem sabe, não será possível, afinal, algo assim como solidariedade da humanidade enquanto um todo, também, no que diz respeito a um viver junto e a um sobreviver com o outro, então – se isso não acontecer – não poderemos realizar as tarefas essenciais da humanidade, nem no que tem de menor nem no que tem de maior (GADAMER: 2000, p. 25).

A preocupação de Gadamer é com a “paz e o equilíbrio” (idem, p. 26) da sociedade, pois, se a sociedade não chega a isso, frente ao perigo eminente de extinção da humanidade, pelas armas letais, como a bomba atômica, de nada terá válido o domínio e progressos da técnica e da ciência. Gadamer advertia que apesar dos progressos a que a humanidade chegou,

⁴ Presente em. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000, publicação que reúne textos de Gadamer, de Custódio Almeida, de Luiz Rohden e de H. G. Flickinger.

ainda não aprendeu “como se aprende a conviver” nem com tais progressos, nem com os próprios seres humanos.

Segundo um importante intérprete de Gadamer, o também alemão Hans Georg Flickinger, na obra **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**, para a compreensão do pensamento e obra gadameriana é necessário ter presente que ao optar por “hermenêutica filosófica”, ao invés de uma “Filosofia hermenêutica” (FLICKINGER: 2000, p. 27), Gadamer se distancia não só de Heidegger, mas também da racionalidade iluminista, que para ele é instrumental.

Nesse sentido, segundo Flickinger (*idem*. p. 28)

Temos de ter presente, em primeiro lugar, o fato de a expressão “hermenêutica filosófica”, referir-se basicamente a uma experiência ontológica que, enquanto experiência, dá-se *antes* de toda atividade reflexionante.

Isso se dá, segundo Flickinger, porque o mundo e a relação com o mundo é anterior ao ato de pensar. Deve-se valorizar, portanto, a linguagem vivida, o mundo da vida, e, com isso, não haveria superioridade do conceito sobre a realidade.

Em segundo lugar, “o questionamento hermenêutico não pretende subsumir nossas experiências aos parâmetros pressupostos de uma lógica determinadora” (*ibid.*, pp. 28/9), e, portanto, não exalta a ciência em detrimento de outros saberes.

Em terceiro lugar, a hermenêutica filosófica defende que “cada linguagem expressiva precisa ser exposta à interpretação e, com isso, a um processo da configuração de um sentido possível, com pretensão de verdade própria” (*ibid.* p. 29). A hermenêutica gosta de lembrar que há sempre algo que se mostra, mas também algo que esconde no dito, na linguagem, e isso, devido ao deus Hermes, que nunca dá o serviço completo, na mensagem, cabendo ao que a recebe o papel de interpretar e compreender. Além disso, essa terceira advertência quer chamar atenção para o fato que a hermenêutica filosófica não pretende para si a exclusividade da verdade nem de um texto nem da fala.

A quarta objeção diz respeito justamente ao fato de que a hermenêutica, como a arte da interpretação, se ressentida da dificuldade de salvaguardar o sentido originário da fala e isso se dá em função da “figura de Hermes⁵, mensageiro divino, ao qual cabe a tarefa de *traduzir* a

⁵ Vale ressaltar que o termo hermenêutica deriva de Hermes, o deus mensageiro, na mitologia grega.

vontade dos deuses para a língua humana” (*ibid.*, p. 29). Por isso, segundo Flickinger, Gadamer teria caracterizado a sua filosofia como “saber do quanto fica de não-dito quando se diz algo” (*idem*). A hermenêutica foge a toda dogmatização objetivadora, reivindicado pelas ciências modernas, e abre-se para a tradição enquanto valorização da “experiência da interpretação”, “reconhecimento do estranho, do outro enquanto tal” (*ibid.*, p. 30).

Portanto, para Flickinger essas são as “considerações preliminares, extraídas do termo “hermenêutica filosófica””, as quais são, segundo ele, “pistas de acesso ao pensamento de Gadamer” (*idem*). Retomadas essas considerações de Flickinger passa-se a uma breve apresentação do que se pretende discutir nas sessões a seguir.

Buscar-se-á estabelecer e explicitar a relação que a figura de Gadamer e a Hermenêutica tem com a educação contemporânea, assim como se buscará discorrer sobre as influências recebidas pelo autor. Em seguida, se discorrerá sobre a educação e formação, a partir da perspectiva da hermenêutica filosófica, bem como a relação entre educação e tradição. Por fim se tratará da dialética da pergunta e da resposta, como elemento constitutivo do diálogo vivo, portanto, como abertura fundamental às possibilidades que a compreensão e interpretação hermenêuticas propiciam a respeito da realidade educacional.

1.1. Influências na formação de Gadamer e sua vida acadêmica

Em seu processo de formação Gadamer experimentou em primeira pessoa a questão da valorização das ciências da natureza em detrimento de outras formas de saber. Ele conta como entrar para os estudos de filosofia representou para o seu pai um grande fracasso, uma vez que o mesmo queria que o filho seguisse seus passos nas pesquisas das ciências da Natureza. Era o ano de 1918 quando Gadamer começa a visitar a universidade de Breslau e as aulas dos “professores charlatões”, ou seja, aqueles que não fazia parte do círculo dos cientistas da Natureza.

Foi assim que entrou em contato com a leitura de um Livro de Theodor Lessing, *Europa und Asien*, no qual o autor questionava o pensamento produtivo⁶ europeu a partir da

⁶ Pode-se dizer, portanto, que está à base do pensamento gadameriano a crítica do sistema capitalista, que é o fruto mais evidente da racionalidade moderna: instrumental e instrumentalizadora. Tanto que quando Gadamer pensa a formação não a enquadra nos moldes da racionalidade técnico científica, mas a pensa para além de tal lógica, valorizando o ser humano concreto, suas vivências e experiências, pois, como se sabe, para ele é fundamental considerar a historicidade do ser humano enquanto produto e produtor de contextos, mas na

perspectiva oriental. Afirma Gadamer “Pela primeira vez, vi como se relativizava todo o horizonte que a tradição, a educação, a escola e o entorno haviam formado ao meu redor. Iniciou-se algo que talvez pudesse chamar de pensamento” (GADAMER: 2002, p. 546).

O contexto era de desconfiança em relação à ciência moderna o que se verificava em obras como a de Oswald Spengler, *A decadência do Ocidente*, e obras de outros autores como: Paul Ernst, Thomas Mann, Tonio Kröger, Hermann Hesse, Richard Höningwald, Hans Wagner, que colocavam em cheque a racionalidade moderna, da qual o neokantismo era a expressão máxima.

Após o contato com os referidos autores, afirma Gadamer, “Desse Modo cheguei em Marburgo em 1919 com um certo preparo” (2002, p. 547). Era um momento em que se iniciava, segundo o autor, a crítica à teologia histórica, e as escolas neokantianas, enquanto os jovens “elogiavam a descrição fenomenológica de Husserl” (idem). Para Gadamer, a filosofia da vida, de Nietzsche, foi um verdadeiro acontecimento para aqueles “jovens espíritos”, aliada à crítica do relativismo histórico a luz de Dilthey e Troeltsch. Era um contexto de crítica da cultura vigente.

Mas foi em Heidegger que Gadamer viu a possibilidade de uma crítica verdadeiramente fecunda tanto à metafísica, quanto à própria ciência, uma vez que a sua crítica não centrava-se apenas na superfície da modernidade, mas volta-se para as origens, para o fundamento, para a busca pelos fundamentos dos saberes.

Quando eu escrevi a minha dissertação sobre Platão e me doutorei em 1922, muito jovem ainda, estava sob a influência dominante de Nicolai Hartmann, que enfrentou o sistematismo idealista de Natorp. O que havia de vivo em nós era a esperança de uma reorientação filosófica ligada sobretudo à obscura palavra mágica ‘fenomenologia’ (GADAMER: 2002, p. 549).

Em 1922 Gadamer doutorou-se junto a Paul Natorp, aos 22 anos de idade, em Marburgo, quando, recebeu do próprio orientador um manuscrito que Heidegger lhe enviara para ler. Foi aí que se deu o contato mais significativo de Gadamer com a fenomenologia. Sobre o encontro com Heidegger, diz que o que encantara era o modo como este fazia reviver a filosofia grega:

abertura de horizontes. Não se pode negar o pertencimento à tradição, mas se pode pensar desde ela para além dela.

Recordo-me sobretudo do primeiro seminário em que participei. Foi no ano de 1923, ainda em Friburgo, sobre o livro VI da *Ética a Nicômado*. A *phronesis*, a *arete* da “razão prática”, *allo eidos gnoseos*, “um gênero de conhecimento diferente”, representou para mim então uma palavra mágica (GADAMER: 2002, p. 552).

Esse gênero de conhecimento novo com o qual Gadamer se encontrou foi justamente a fenomenologia. Em 1928, Gadamer faz o seu pós-doutorado sob a orientação de Heidegger (cf. 2012, pág. 12). Com essa pesquisa Gadamer entra para a universidade como catedrático e em 1938, após dez anos na docência, obteve o título de professor em uma cátedra de filosofia em Leipzig. Nos anos que se seguiram até o fim da Segunda Guerra Mundial, Gadamer precisou manter uma certa prudência para não se confrontar com o *Reich* e nem colaborar com ele, em temas, que à época eram frequentes, como “*Os judeus e a filosofia* ou *O alemão na filosofia*” (2002, p. 558).

Portanto, para marcar sua posição política, que era contra o *Reich*, mas sem confrontar-se, pois isso acarretaria seu extermínio, Gadamer, se vale da formação de filólogo e atua no setor da filologia clássica onde junto a Helmut Berve publica uma obra coletiva O legado da Antiguidade - *Erbe der Antike*, e continua seus estudos em Platão (cf. 2002, p. 558). Devido ao encrudescimento do regime nacional-socialismo, Gadamer afirma “Evitei qualquer referência à atualidade. [...] Era definitivamente mais prudente comportar-se sem chamar a atenção. Eu me limitava a apresentar os resultados de meus estudos em sala de aula” (2002, p. 559). Quando Leipzig foi ocupada pelos americanos Gadamer estava estudando os volumes dois e três da *Paideia* de Jaeger, tinha se tornado reitor da universidade.

Em 1947 recebe o convite para transferir-se a Frankfurt onde retoma, por dois anos, a atividade acadêmica “na medida em que o permitiam as circunstâncias de trabalho”. Em 1949 recebe o convite para suceder Karl Jaspers em Heidelberg, período em que se dedicou a seu projeto de tessitura de Verdade e Método I que veio a luz em 1960, título que deveria ter saído com o nome de hermenêutica filosófica, mas dada a incompreensão do editor precisou ser mudado (2002, p. 562).

Para Gadamer, o que ele ensinou durante os anos de Heidelberg foi “sobretudo a práxis hermenêutica. Essa é antes de mais nada uma práxis, a arte de compreender e de tornar compreensível” (2002, p. 563). Por essa razão a hermenêutica pode ser considerada um saber prático, no sentido aristotélico da *phronesis*.

Essa práxis por sua vez, por ser eminentemente crítica, prima pelo rigor no uso dos conceitos, o qual “requer um conhecimento de sua história” (*idem*). O conhecimento da história dos conceitos é, portanto, para Gadamer um dever crítico. E foi isso que ele fez. O ensino universitário ocupou a vida do filósofo hermenêuta até sua jubilação em 1968, quando passou a se dedicar à difusão de suas ideias sobre a hermenêutica no estrangeiro. Focou então em dois aspectos a sua reflexão: na hermenêutica e na filosofia grega (cf. 2002, p. 564).

Segundo Gadamer, muitos compreenderam a hermenêutica filosófica como algo carente de “uma reflexão crítica e emancipatória que liberta da tradição” (*Idem.*). Vale ressaltar, no entanto, que o solo no qual se move a hermenêutica filosófica é a existência humana real⁷, mas isso não significa um abandono da tradição, antes é na tradição, na busca pela fundamentação original dos conceitos, no uso comum de uma linguagem que se pode resgatar o que ficou esquecido, reativando o seu sentido. Fazendo, portanto, esse resgate se está imerso em uma práxis de compreensão e interpretação, nesse sentido, em uma práxis hermenêutica⁸, que recupera o verdadeiro ser histórico, pois nunca se parte do zero (cf. 2002, p. 568).

Pois, para o nosso autor, os conceitos que articulamos para expressar nossos pensamentos estão “cheios de preconceitos” (2002, p. 575), ou seja, ligados a uma tradição, a uma existência real, na maioria das vezes distante temporalmente do momento vivenciado pelo intérprete. Logo, “[...] a filosofia “hermenêutica” se entende não como uma posição “absoluta”, mas como um caminho de experiência. No fundo, afirma que não há nenhum princípio superior ao de abrir-se ao diálogo” (2002, p. 576).

Ou seja, o rigor lógico, para o nosso hermenêuta, é importante, não se pode abdicar do próprio rigor científico, mas há que se considerar que para algumas situações vivenciais e experiências vividas ou vivenciadas, a abertura ao diálogo acaba se tornando um elemento mais importante, pois como afirma o filósofo da hermenêutica filosófica “a experiência tem lugar como um acontecer de que ninguém é dono, que não está determinada pelo peso próprio de uma ou outra observação” (GADAMER: 1999, p. 520).

O estudo das clássicos gregos, sobretudo Platão e Aristóteles acompanharam a vida de Gadamer e lhe foi muito útil, graças ao *métir* de filólogo, quando do domínio nazista na

⁷ Nesse sentido, A linguagem é fundamental, mas existem outras formas de ser que não se restringem a ela, como o caso de certas situações da vida: fome, amor, trabalho, domínio. “Nunca se pode negar a possibilidade de entendimento entre seres racionais” (GADAMER: 2002, p. 567).

⁸ Vale ressaltar que essa práxis hermenêutica tem seus fundamentos mais remotos na filosofia grega clássica, sobretudo, na filosofia prática de Aristóteles – na *phronesis*, a qual é considerada por Gadamer a virtude fundamental da hermenêutica (cf. GADAMER: 2002, p. 380).

Alemanha. Enveradando pela filosofia clássica Gadamer pôde evitar de se imiscuir com o nacional socialismo, de modo que não pesa sobre ele a pecha que recaí sobre Heidegger de ter colaborado com o sistema do nazismo.

1.2. Educação e formação a partir da Hermenêutica filosófica

O conceito de formação, como entendido pelas ciências do espírito, segundo Gadamer, é produto da *Aufklärung*, portanto, do iluminismo, e, teria em Herder um dos principais idealizadores uma vez que este pensador a teria vinculado ao conceito de cultura, em oposição à aptidão natural, entendido como “especificamente, a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER:1999, p. 48). Desse ponto de vista, a formação é entendida como aquilo que eleva à humanidade e essa concepção exerceu certa influência, ao menos para as ciências humanas, no século XIX e o seguinte.

Vale ressaltar que durante a Idade Média a palavra formação tinha a conotação de aptidão natural e também de fôrma, identificando-se com o processo de transmissão, por parte dos mestres, e absorção do conhecimento, por parte dos discípulos (os mais bem dotados de inteligência), sem a perspectiva do questionamento e da crítica, reforçando o preconceito que vem desde Platão⁹ de que só alguns podem ascender ao saber, porque dotados naturalmente para isso.

Ora, o conceito de formação, para Gadamer, portanto, não está mais relacionado à *formatio* latina, mais adequada a ideia de formação técnica, mas sim a *Bildung* alemã, que rompe com a finalidade técnica, ressaltando os aspectos de processo, evolução e aperfeiçoamento. Nesse sentido, o conceito de formação supera “o cultivo de aptidões pré-existentes, do qual ele deriva”, portanto, “o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce no processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER: 1999, p. 50). Logo, formação, para a hermenêutica filosófica, é um conceito genuinamente histórico.

Segundo Hermann (2002) a formação como pensada por Gadamer e presente na abordagem hermenêutica da educação é fundamental para a compreensão da formação humana e “dar sentido ao saber cultural” (p. 99). De acordo com a autora, “Em sua trajetória,

⁹ Cf. REALE, Giovanni. Repubblica, IV 433A – 435 A. In: **PLATONE: Tutti gli scritti**. A cura di Giovanni Reale. IV ed., Milano: Bompiani, 2005. Versa sobre a ideia de que por natureza alguns são mais aptos que outros para determinadas funções, inclusive aquelas relacionadas à aquisição de conhecimentos necessários a vida na cidade.

a idéia de formação assume uma proximidade com o conceito de cultura, no sentido de desenvolvimento das capacidades humanas” (*Idem.*).

Dessa forma, na perspectiva gadameriana, de acordo com Hermann, “o conceito de formação sempre faz um movimento em que o sujeito afasta-se de si para se apropriar do sentido do mundo”, logo, continua ela, “o que interessa reter para a formação é justamente a idéia do movimento do ser que volta a si mesmo a partir do outro” (2002, p. 100). Esse aspecto é importante para evitar dualismos e a fragmentação do saber.

A partir dessa concepção, acima mencionada, não há o divórcio entre formação teórica e formação prática, dicotomia acirrada com o desenvolvimento da ciência moderna e muito em voga nas discussões sobre educação no Brasil, como salienta Saviani (1999, 2013a e 2013b), sobretudo para os defensores da educação técnica, com o pretense discurso de que ela seria mais adequada aos trabalhadores, por ser mais prática, em detrimento de outras formas de educação que levam em consideração uma formação mais abrangente, por esse motivo, o autor classifica esse tipo de educação como não-crítica.

A pedagogia tecnicista transfere a lógica da fábrica para a escola, a partir do pressuposto da neutralidade, eficiência e produtividade, portanto, em tal perspectiva o marginalizado é aquele que não domina certas técnicas, o ineficiente, ou seja, o que não sabe fazer certas coisas.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva - na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI: 1999, p. 24).

Nota-se, portanto, que a educação tecnicista defende claramente um processo educativo centrado no fazer, portanto, na prática, relegando a teoria a segundo plano¹⁰. Ora,

¹⁰ Vale ressaltar que correntes pedagógicas como o construtivismo também defendem essa perspectiva. Tanto no que se refere às práticas pedagógicas quanto na formação do professor, segundo Duarte (2005) o construtivismo centra-se mais no “*como ensinar*, em detrimento de considerações sobre *o que ensinar*” (p. 33) e apregoa que “não se aprende a nadar em livros, o professor também não aprende seu ofício em livros” (p. 57). É necessário então ter muita atenção a certas teorias supostamente progressistas que na verdade acabam esvaziando o conteúdo e distorcendo o sentido da educação. O que dá substância ao ensino e à formação do professor é conjugação de teoria e prática, não a sua dissociação. A hermenêutica nos ensina que todo processo de interpretação e compreensão deve ser feito a partir do contato com o texto mesmo, logo, não caí na tentação do

atualmente vivencia-se no Brasil essa discussão, com a reformulação da Educação Básica e a criação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹, a respeito do Ensino Médio Profissional e Tecnológico – que já existe em Escolas Técnicas, tornando-o mais difuso, com o discurso de ser mais atrativo e útil aos estudantes, retrocedendo no que diz respeito a uma educação mais abrangente e integral. Diz o texto proposto para a base:

As articulações curriculares entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Tecnológica contribuirão para a contextualização dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Médio, fortalecendo a aproximação dos estudantes com o mundo do trabalho e com a prática social. Além disso, espera-se que essa aproximação, somada a outras iniciativas, colabore para a diversificação dos itinerários formativos e a ampliação da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preferencialmente na sua forma integrada (BRASIL, 2016, p. 499).

Nota-se que, embora a nível de discurso o texto da BNCC seja atrativo, sabe-se que uma reforma do porte pretendido não pode ser feita sem ampla discussão e transformação substancial nas estruturas materiais de nossas escolas, na formação de nossos professores e valorização do magistério. Logo, a concepção tecnicista de educação não se adequa a visão de formação e de educação próprias da hermenêutica filosófica e nem de outras teorias educacionais mais críticas.

Segundo Gadamer, não há sentido querer divorciar a formação prática da formação teórica, pois de acordo com ele, e diríamos com os clássicos como Platão, o sentido da teoria não está nela mesma, mas no voltar-se à vida, no pensar o que está presente e também o que já está no passado, na tradição, mas que é importante para compreender a historicidade do homem. A respeito da formação teórica afirma o hermenêuta:

comportar-se teoricamente já é, como tal, um alheamento, ou seja, uma exigência ‘de se ocupar com um não-imediato com algo de natureza estranha, com algo da reminiscência, que pertença à memória e ao pensamento’. A formação teórica conduz, assim, além do que o homem sabe e vivencia imediatamente. Consiste em aprender que também o diferente tem sua validade (GADAMER: 1999, p. 53).

Portanto, a educação pensada a partir da hermenêutica abre-se a partir da perspectiva de uma formação com características gerais sem, contudo, descuidar dos aspectos históricos e

ativismo prático, além de que a hermenêutica ensina que jamais se pode abandonar a tradição – o acesso à tradição se dá por meio da leitura, portanto, conjugação de esforços teóricos-práticos.

¹¹ Maiores informações sobre a Base podem ser encontradas em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>, bem como os textos para download.

mais específicos que constituem a existência situada do ser humano, como a preocupação com o diferente, e que a formação técnica, no sentido que assume hoje, o de educação tecnológica, não dá conta. Nesse sentido, Gadamer (1999, p. 58) afirma: “salientamos como uma característica universal da formação, o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais”.

Além desse aspecto da abertura, a hermenêutica contribui ainda para que a educação se compreenda como um processo que tem que lidar também com o senso comum¹², pois a tradição lega o saber sistematizado, mas lega também o saber popular, vivencial, e Gadamer discute em *Verdade e Método* que a compreensão não se dá somente a partir da clareza dos conceitos, ou seja, a partir da racionalidade, mas também a partir de pré-compreensões e de inclinações que constituem o tecido da vida (cf. 1999, p. 72).

Nesse sentido, a formação ou a educação, tomadas aqui como sinônimo, precisam resgatar a importância da vivência, como entendida por Gadamer, pois, percebe-se que muitos processos educativos e práticas pedagógicas não conseguem penetrar a vida do educando e se tornar vivencial, ou seja, algo vivo, significativo, duradouro e intencional. Muitas práticas não conseguem se tornar experiências significativas, e, portanto, não se tornam vivências no repertório sócio-histórico-cultural do educando. Gadamer (1999, p. 127) afirma “O que denominamos enfaticamente de vivência significa, pois, algo inesquecível e insubstituível, que é basicamente inesgotável para uma determinação compreensível de seu significado”.

Nota-se que a vivência é entendida como algo que está relacionada ao todo da vida, daí a importância de a formação escolar ser transformada em uma vivência. E para se chegar a isso há que se avançar muito, pois muitas experiências educativas são privadas de significado para os educandos, o que se infere, a partir das muitas queixas ouvidas informalmente de professores e alunos, nos corredores das escolas e em salas de aula, na minha experiência como docente, de filosofia no ensino médio, e de artes no Ensino Fundamental. O fato é que muitas vezes os educandos se questionarem sobre o porquê de estudar certas disciplinas e conteúdos, inclusive se queixam que certos conteúdos são inúteis para a vida.

¹² Com isso, não se pretende de modo algum exaltar o senso comum e o saber popular em detrimento do saber sistematizado e do saber erudito. Trata-se tão somente de não negar a importância que cada saber tem na vida concreta das pessoas. Gadamer de modo algum rivaliza com o saber sistematizado, o saber científico, apenas mostra que ele não pode ser tomado como parâmetro único de compreensão da realidade, porque a mesma está inserida em um contexto que extrapola o que geralmente é tomado como objeto de estudo das ciências naturais. Nota-se em Gadamer uma fidelidade ao texto que é legado pela tradição, seja ele erudito ou não.

Claro que tal queixa precisa também ser avaliada a partir de certos critérios, pois ela pode também estar relacionada ao contexto criado a partir da ciência moderna, típico do sistema capitalista, no qual vivemos, que tende a valorizar o saber prático (no sentido de útil) em detrimento do saber teórico.

Por outro, sem negar a crítica e a importância da ciência, temos que convir que a missão da educação é a transmissão dos saberes sistematizados, sem contudo, negar ou negligenciar outros saberes, em relação a isso o educador deve estar consciente da sua responsabilidade. Nesse sentido, é contundente o que afirma a pedagogia histórico-crítica, que está bem de acordo com o pensamento da hermenêutica filosófica:

Para imprimir maior coerência e consistência à sua ação é mister que o educador se eleve do senso comum ao nível de consciência filosófica de sua própria prática, o que implica detectar e elaborar o bom senso que é o núcleo válido de sua atividade. E tal elaboração passa pelo confronto entre as experiências pedagógicas significativas vividas pelo educador e as concepções sistematizadas da filosofia da educação. Com isso será possível explicitar os fundamentos de sua prática e superar suas inconsistências, de modo a torna-la coerente e eficaz (SAVIANI: 1990, p. 9).

Essa advertência de Saviani tem bastante relevância se levado em consideração que ela se insere na crítica dos pressupostos da Escola Nova, que justamente pretendia se opor a toda tradição centrando sua pedagogia nos saberes trazidos pelos alunos para a escola, o que gerou pavor nos professores que suas práticas fossem identificadas, até hoje, com o que é tradicional.

Ajuda a entender essa questão a distinção que o autor faz entre objetividade e neutralidade, que afinal, é o que subjaz a crítica da tradição e da ciência moderna. Ora, há que se considerar “que a objetividade do saber não é sinônimo de neutralidade” (SAVIANI: 2013b, p. 49). A rigor não existe saber neutro, todo saber é historicamente construído, como tal traz as marcas sócio-políticas de quem o produziu, traz alguma visão de mundo.

A neutralidade é uma questão ideológica, enquanto a objetividade é uma questão gnosiológica, ora para Saviani, a escola precisa transmitir um conhecimento objetivo, universal, pois “não existe conhecimento desinteressado [...] o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade de objetividade” (idem, 50). Afirma Saviani (2013b, p. 54):

Com efeito, o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.

Com isso, fica claro que a valorização do saber do senso comum não implica em fazer dele o objeto exclusivo na educação escolar, pois não se trata de uma escolha desse saber em detrimento do saber sistematizado. Implica antes de tudo em saber reconhecer o valor de outros saberes. A escola não pode simplesmente reiterar a cultura popular, pois, “Para desenvolver a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola” (SAVIANI, 2013b, p. 69). Também, vale ressaltar que a objetividade não se alcança pela negação do saber popular.

Trata-se, portanto, de recolocar cada saber no seu devido lugar e usar da prudência prática, a *phronesis*, recuperada por Gadamer da filosofia clássica aristotélica. A discussão a cerca da responsabilidade da hermenêutica com o conhecimento passa pela reflexão do saber prático.

O saber da hermenêutica filosófica está comprometido com as implicações do conhecimento científico na sociedade. Por isso, dizemos que a hermenêutica filosófica consiste numa postura, que não se reduz à epistemologia – um saber instrumentalizado -, mas pretende erigir-se em ontologia, enquanto um saber atento, sensível e responsável com o agir humano, sem pretender desvencilhar-se deste. A hermenêutica ontológica alimenta-se do saber prático – enquanto filosofia prática – desenvolvido por Aristóteles na *Ética a Nicômaco* (ROHDEN: 2000, p. 189).

Ou seja, a hermenêutica filosófica entende que não existe conhecimento neutro, no sentido de desinteressado, “puro”, mas, ao contrário, todo conhecimento é condicionado por algum “projeto implícito” (idem, 190), isso se deve ao caráter histórico do conhecimento, pois toda forma de saber já se encontra sempre dentro de um determinado horizonte de sentido, que é dado pela tradição a qual o texto, seja ele de que registro for, pertence. Tanto o pesquisador quanto o texto já se encontra em uma tradição, enquanto produtores e produto da sociedade, portanto, enquanto históricos.

Quando Gadamer trata da estrutura da pré-compreensão e a questão do círculo da compreensão, ressalta a necessidade de abertura ao que o outro está dizendo, não colocando à frente de si as próprias concepções prévias, centrando-se no que diz o texto – *a coisa mesma* –

o centro da tarefa hermenêutica. Logo, se deve deixar que o texto fale por si, nesse sentido, afirma Gadamer:

Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem “neutralidade” com relação à coisa nem tampouco auto-anulação, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias (1999, p. 405).

Se de uma forma ou de outra a existência é sempre condicionada ou por alguma situação, então a pressuposição de uma razão absoluta é um equívoco, como afirma Gadamer "Não é certo, antes, que toda existência humana, mesmo a mais livre, está limitada e condicionada de muitas maneiras? E se isso é assim, então a idéia de uma razão absoluta não é uma possibilidade da humanidade histórica" (1999, p. 415).

Logo, a partir dessa perspectiva, não existe um registro textual mais válido que outro, o que existem são possibilidades diferentes de interpretação e compreensão de um dado texto num contexto histórico. Com isso, pode-se afirmar que tanto a ciência quanto o saber de um agricultor merecem respeito, embora seja necessário reconhecer a especificidade de um e de outro, pois são realmente diferentes e pertencentes a contextos diversos, inclusive historicamente tem razões sociais, econômicas e políticas para que um tipo de conhecimento seja tido como mais válido que outro, e não é minha intenção aqui enveredar nessas questões.

1.3. Educação e tradição

Existe uma preocupação nos educadores da educação básica que suas práticas não sejam tachadas de tradicionais. É típico da sociedade capitalista a tendência de tornar as coisas obsoletas muito rapidamente e estar sempre inovando. Essa lógica da empresa capitalista chegou também às escolas e causa grande desconforto, pois muitos professores sentem-se forçados a inovar a qualquer custo. Nesse sentido, se pedir uma leitura de dez páginas parece ser algo tradicional¹³, então o professor prepara um slide com as ideias

¹³ De acordo com Schuck, é necessário distinguir o que é tradicional, do que é a tradição, enquanto o primeiro apontaria para a reprodução, a outra apontaria para a abertura e presentificação: "O encontrar-se sempre em tradições aponta para o modo próprio de nossa existência. Nós não somos independentemente de

principais e passa para os alunos, o que até então, não teria nenhum problema, se isso não fosse uma substituição da leitura do texto mesmo.

A escola contemporânea acaba revestindo-se desse caráter supostamente inovador, em prejuízo de algo fundamental que é o contato com os textos escritos dos autores. O professor que exige de seus alunos leituras é rotulado de conteudista. Perde-se então a fundamentação em relação ao saber e isso gera um conhecimento superficial, em que os porquês, as causas de muitos fenômenos são ignorados.

Se por um lado é importante tornar as aulas atrativas para o jovem do século XXI, por outro, é importante ter a preocupação de que a utilização de novas tecnologias não substituam a leitura dos textos, pois, se é prejudicial, à formação, a postura bancária¹⁴ nas práticas pedagógicas, é igualmente danosa a superficialidade que está mais preocupada com a forma do que com o conteúdo que precisa ser ensinado. A discussão sobre educação e tradição passa por essas questões e também pela discussão a respeito do currículo.

Em “Pedagogia Histórico-Crítica” (2013b, p. 11), Saviani diz que a especificidade da educação “tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”, que são construídos pelo ser humano como uma segunda natureza, produzida social e historicamente, portanto um aspecto relacionado à cultura. Cabe, nesse sentido, à educação a tarefa de identificar quais elementos devem ser assimilados e como. Nota-se uma preocupação com os meios, sem descuidar do conteúdo.

Com isso, afirmava o autor que a tarefa da pedagogia é distinguir, no currículo, o principal do secundário, para ele, o principal é o ensino dos clássicos: “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual” (2013b, p.13). E diz ainda: “clássico na escola é a transmissão-assimilação do

tradições, assim como não conseguimos pensar fora delas. Logo, nos encontramos dentro delas, à base das quais conseguimos certa consciência histórica. Portanto, tradição e tradicionalismo são conceitos distintos. Mesmo havendo certa proximidade entre ambos, em Gadamer há a superação da compreensão do modo como a Ilustração tratou tal conceito. Trata-se, pois, da superação do sentido de renovação da tradição, conforme a Ilustração o pretendia, para torná-la uma reflexão crítica com a possibilidade de instauração de uma nova compreensão, de um momento novo, e não algo radicalmente novo, mantendo, evidentemente, aspectos conservados rumo a uma imperceptível transformação que não perde a racionalidade” (2007, p. 169). A partir de tal perspectiva, da tradição, o passado “se ‘presentifica’, sem ser mera repetição” (*ibid.*, p. 170).

¹⁴ Esse conceito é trabalhado por Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1983) e refere-se às posturas autoritárias baseadas no princípio de que o professor é quem sabe tudo e o aluno não sabe nada, cabendo ao primeiro como que preencher o segundo de saberes, numa perspectiva de transmissão/assimilação passiva de tais saberes. No livro Freire defende a tese de que é por meio da educação como prática de liberdade, aquela reflexiva, problematizadora, dialógica e libertadora, e não da educação bancária, aquela alienante, não problematizadora, antidialógica e opressora, que os sujeitos concretos poderão superar a dominação em que vivem e se humanizarem.

saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (idem, p.17). Percebe-se, então que para Saviani o clássico é uma categoria cultural e histórica que precisa estar à base do currículo escolar.

Por ser uma categoria histórica o clássico pertence à tradição. Partindo desse pressuposto, a escola não pode menosprezar a tradição, antes deve incorporá-la em seu fazer educacional, em seu currículo. Para Gadamer o clássico é essa categoria histórica e:

um modo característico do próprio ser histórico, a realização histórica da conservação que, numa confirmação constante renovada, torna possível a existência de algo verdadeiro. Ele não é, um absoluto, tal, como pretendia fazer crer o modo de pensar histórico: que o juízo de valor, segundo o qual algo é dominado pelo clássico, seja realmente desligado da reflexão histórica e da sua crítica a todas as construções teleológicas do decurso da história. O juízo valorativo implicado no conceito do clássico ganha, antes, nessa nova crítica, uma nova autêntica legitimação: é clássico o que se mantém em face da crítica histórica, porque seu domínio histórico, o poder vinculante de sua validade, a qual se transmite e se conserva, já está antes de toda reflexão histórica e em meio a esta se mantém (GADAMER: 1999, p. 431).

Gadamer faz notar que o clássico não é algo absoluto e que por ser considerado como tal mereça estar fora de toda crítica e reflexão. Ao contrário, o autor esclarece que o clássico está vinculado a tradição por ser histórico. Para ele é a crítica histórica o que garante a validade do que é clássico – esse é um aspecto fundamental. Com isso, o que a tradição conserva e ensina passa também pelo crivo da crítica histórica. Em todo caso, o clássico é sempre uma referência, algo que resistiu ao tempo e é legado à tradição.

Em um tópico sobre a questão da distância temporal, em *Verdade e Método*, Gadamer inicia com duas perguntas interessantes para a apreensão do sentido da hermenêutica filosófica em sua relação com a tradição. Tratam-se das seguintes questões: “Como se começa o esforço hermenêutico?” e “Que consequências tem para a Compreensão a condição hermenêutica da pertença a uma tradição?”. A resposta do filósofo remonta a circularidade da compreensão, a qual deve se dar “do todo a partir do individual e do individual a partir do todo” (1999, p. 436).

Segundo ele, só quando há concordância da parte com o todo, com o intuito de ampliar o sentido, a compreensão é bem-sucedida, do contrário ela malogra. É justamente por isso, que a tradição é fundamental e “o movimento circular da compreensão vai e vem pelos textos, e quando a compreensão dos mesmos se completa, ele é suspenso” (1999, p. 439). Ainda mais porque “o texto forma parte do todo da tradição” (1999, p. 443). O sentido por sua vez, “está sempre determinado pela situação histórica do intérprete” (*Idem.*). Na segunda parte de

Verdade e Método, Gadamer sugere o desenvolvimento da consciência hermenêutica como superação de visões estreitas e reducionistas da realidade:

Assim, quando proponho o desenvolvimento da consciência hermenêutica como uma possibilidade mais abrangente, como contraponto a essa consciência estética e histórica, minha intenção imediata é buscar superar a redução teórico-científica que sofreu o que chamamos tradicionalmente de “ciência hermenêutica” pela sua inserção na idéia moderna de ciência (GADAMER: 2002, p. 259).

Para Gadamer não se pode compreender a existência sem a sua devida vinculação com a historicidade e nem compreender esta sem a devida vinculação à existência, não se pode desvincular nem a história e nem a existência da tradição. Isso vale também para a compreensão da cultura, da educação, da sociedade. Toda ato de compreender é já de antemão consequência do fato de o intérprete já se encontrar em uma dada tradição, enquanto ser histórico:

Na realidade, o fato de os preconceitos, no sentido literal da palavra, constituírem a orientação prévia de toda nossa capacidade de experiência é constitutivo da historicidade de nossa existência. São antecipações de nossa abertura para o mundo, que se tornam condições para que possamos experimentar qualquer coisa, para eu aquilo que nos vem ao encontro possa nos dizer algo (GADAMER: 2002, p. 261).

Ou seja, não se pode compreender nada a partir do nada, mas toda compreensão tem sempre algum ponto de partida, o qual na concepção de Gadamer é a historicidade ou tradição. Com isso, se pode afirmar que a educação precisa estar vinculada à tradição. Logo, teorias educacionais pretensamente progressistas que tendem a menosprezar a tradição, antes de realmente prestar um serviço, estão fadadas a superficialidade e, portanto, prestam um desserviço à educação, pois certamente carecem de fundamentação e de senso histórico.

Por outro lado, a tentativa de conciliar a tradição com novas técnicas de ensino pode contribuir para o bom êxito da formação dos jovens do nosso século. Não se deve, contudo, esquecer o que é acessório e o que é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a leitura dos textos e a compreensão dos contextos nos quais foram produzidos, são fundamentais, não podem, portanto, ser substituídas pelo uso de novas tecnologias, mas aliadas a elas.

1.4. A dialética da pergunta e da resposta: a fusão de horizontes como um desafio para a educação.

Grandes mestres da humanidade, como Sócrates, por exemplo, mostraram grande confiança na dialética como a arte de trazer à luz a verdade. Através de tal método os mestres faziam perguntas aos discípulos, os quais podiam expor seus pontos de vista, e os mestres habilmente lançavam novas perguntas com o intuito não de ridicularizar e nem de mostrar que sabem mais, mas de fazer com que a verdade se revelasse, de modo que o conhecimento se construía nesse movimento de pergunta e resposta, novas perguntas, novas respostas, e assim, sucessivamente.

Gadamer tem grande respeito pela trajetória pedagógica desses grandes mestres, os “carismáticos do diálogo que mudaram o mundo: Confúcio, Buda, Jesus e Sócrates” (2002, p. 244), os quais conseguiram grandes feitos não por utilizarem técnicas a frente do seu tempo, mas por conseguir transmitir muitos ensinamentos através “dos encontros humanos” (idem). Encontros esses que não seguem um roteiro estabelecido, mas que eram fecundos justamente pela espontaneidade da pergunta e da resposta que fluía naturalmente ou eram estimuladas pelos mestres em uma verdadeira conversação. É isso que Gadamer pretende resgatar em Verdade e Método:

A arte da dialética não é a arte de ganhar de todo mundo na argumentação. Pelo contrário, é perfeitamente possível que aquele que é perito na arte dialética, isto é, na arte de perguntar e buscar a verdade, apareça aos olhos de seus ouvintes como o menos indicado a argumentar. A dialética, como arte do perguntar, só pode se manter, se aquele que sabe perguntar é capaz de manter em pé suas perguntas, isto é, a orientação para o aberto. A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é arte de pensar. Chama-se dialética porque é arte de conduzir uma autêntica conversação (1999, p. 540).

Como se percebe, a partir do que texto acima, na arte da dialética o saber não é encarado como uma espécie de poder sobre os demais, pois o que está em jogo não é ganhar na argumentação, mas sim buscar juntos a verdade. Isso é muito significativo, para entender a apatia de boa parte dos nossos alunos. Talvez precise ser estimulado neles o gosto pela conversação, não do falatório ruidoso, mas do desejo de perguntar, de expor os próprios pontos de vista. Na conversação o que interessa é manter a disposição ao diálogo sempre

aberta, não mostrar quem sabe mais ou menos¹⁵, pois não é vencer o que está em jogo, mas poder perguntar, saber ouvir e expressar o que se pensa.

Além disso, na conversação os participantes estão ali inteiros, com suas vivências, suas histórias de vida, seus preconceitos, tanto os produtivos, quanto os que obstaculizam a compreensão. Daí a importância da pergunta como modo de esclarecer se um dado preconceito está ou não relacionado com uma tradição ou com um contexto específico. Para isso, é importante interrogar o próprio texto, o qual “forma parte do todo da tradição” e cujo sentido “está sempre determinado também pela situação histórica do intérprete” (GADAMER: 1999, p. 443).

Para isso, é importante levar em consideração uma afirmação feita por Gadamer, em uma passagem anterior a de que “Se se quer fazer justiça ao modo de ser finito e histórico do homem, é necessário levar a cabo uma drástica reabilitação do conceito de preconceito e reconhecer que existem preconceitos legítimos” (1999, p. 416). Segundo Rohden (2000, p. 182), o papel da hermenêutica não é necessariamente eliminar, mas explicitar os prejuízos “arraigados numa cultura e nesta são “óbvios” e “inquestionáveis”, próprios, p. ex., do dogmatismo”.

De acordo com Almeida, é necessário “descobrir os pré-juízos legítimos”, aqueles de acordo com a coisa mesma, dos “ilegítimos” (ALMEIDA: 2000, p. 62), aqueles que não estão de acordo com a coisa mesma e que ainda obstaculizam a compreensão dela, gerando mal. Para ele, é no círculo hermenêutico onde se distinguem os pré-juízos legítimos, dos demais, através de um percurso analítico reflexivo em que se vai da parte ao todo e do todo à parte, numa constante e vigilante reflexão.

A distância é o que, segundo Almeida (2000), garante a objetividade na verificação de quais são os pré-juízos legítimos, com base no projeto de interpretação, possibilitando o diálogo entre intérprete e texto, ambos carregados de história, “A *distância* aparece como o fio condutor que separa e, ao mesmo tempo, une *coisa* e intérprete, como se fossem duas pontas de um círculo” (ALMEIDA: 2000, p. 64). Portanto, para o autor, coisa e intérprete, se afetam mutuamente. É a distância, tomada como horizonte de sentido, o que possibilita o diálogo entre intérprete e texto.

¹⁵ Isso não diminui a importância do educador, que consciente do seu papel, assume a postura socrática da humildade intelectual, não porque não sabe mais que o aluno, em determinado argumento, mas porque entende que é importante criar um clima propício ao desenvolvimento do diálogo, para estrategicamente, ir posteriormente aparando algumas arestas.

Ora, a partir dessa perspectiva, não se suspendem os preconceitos, mas por meio da pergunta que é abertura a novas possibilidades se supera o preconceito ilegítimo. Para Gadamer pretender abandonar todos os preconceitos é ingenuidade. Além disso, o autor afirma que “um texto só é compreendido no seu sentido quando se alcançou o horizonte do perguntar, que como tal contém necessariamente também outras respostas possíveis” (1999, p. 544). Ora, isso significa dizer que só há verdadeira compreensão onde há abertura da pergunta e da resposta, ou seja, na dinâmica do diálogo, na abertura às possibilidades que a experiência hermenêutica possibilita, dentro da perspectiva da tradição histórica.

Isso passa também pela empatia, quando o intérprete ou os interlocutores de um diálogo se colocam no lugar do outro “para poder entendê-lo” (GADAMER: 1999, p. 453). Vale ressaltar que esse é um aspecto fundamental no processo ensino-aprendizagem. No final da primeira parte de *Verdade e Método*, Gadamer afirma “que não existe compreensão que seja livre de todo preconceito, por mais que a vontade do nosso conhecimento tenha de estar sempre dirigida, no sentido de escapar ao conjunto dos nossos preconceitos” (1999, p. 709). Portanto, para ele a verdade só pode ser garantida por meio de “uma disciplina do perguntar e do investigar” (*idem*).

Para o autor a tarefa de compreender um texto não pode negar a pretensão, da neutralidade e de captar o sentido que o mesmo tem, sem uma instrumentalização do seu sentido, mas é necessário desvelar os condicionamentos que atuam sobre o compreender, nesse sentido, Gadamer (2002, p. 132) afirma que:

uma hermenêutica filosófica haverá de concluir que o compreender só é possível quando aquele que compreende coloca em jogo seus próprios preconceitos. A contribuição produtiva do intérprete é parte inalienável do próprio sentido do compreender.

As vivências do intérprete são também parte de um contexto histórico e como tal são importantes no processo de compreensão de um dado texto. Ele como ser histórico tem seus preconceitos, os quais também participam com ele no processo de compreender. Pode-se dizer inclusive que os preconceitos podem servir de motivação ou norte para uma primeira aproximação do leitor ou intérprete a um texto da tradição. Vale ressaltar, segundo Gadamer (2002, p. 181) que a motivação é importante para a dialética da pergunta e da resposta:

Um enunciado só consegue tornar-se compreensível quando no dito compreende-se também o não dito. Sabemos isso sobretudo pelo fenômeno da linguagem. Uma pergunta da qual não sabemos a motivação não pode ser

respondida. Pois é só a história da motivação da pergunta que abre o âmbito a partir do qual pode-se procurar e dar uma resposta. Assim, tanto no perguntar quanto no responder dá-se um diálogo infinito em cujo espaço se dão palavra e resposta. Tudo que é dito encontra-se nesse espaço.

Nota-se, portanto, que a dialética da pergunta e da resposta é o que caracteriza o diálogo defendido por Gadamer, justamente por não se esgotar em um logos fechado, como na racionalidade científica, das respostas certas, mas por ter a abertura como seu fundamento. A esse respeito afirma Gadamer (2002, p. 209):

A hermenêutica toma por fundamento o fato de que a linguagem nos remete tanto para além dela mesma como para além da expressividade que ela apresenta. Não se esgota no que diz, ou seja, no que nela vem à fala.

Nesse sentido, e tendo presente que o diálogo estrutura-se fundamentalmente na dialética da pergunta e resposta, Gadamer chama a atenção para o risco do perguntar se transformar na “pergunta retórica”, quando na verdade, a pergunta não passa de uma afirmação, porque já pressupõe a resposta, representando, inclusive, o fechamento para outra possibilidade diversa. Partindo desse ponto de vista, as perguntas científicas são perguntas retóricas, porque pressupõem já uma resposta fechada. O modelo do diálogo platônico é exaltado por Gadamer por não se deixar engessar:

O diálogo platônico e a conversação do Sócrates platônico constituem o modelo inamissível dessa arte de romper conceitos que tornaram rígidos. [...] No falar real ou no diálogo, e em nenhum outro lugar, a filosofia tem sua verdadeira pedra de toque, essa que é sua, propriamente sua (2002, p. 111).

Talvez a educação precise recuperar a dinâmica do diálogo platônico. A reflexão hermenêutica, diz Gadamer, é conhecida como crítica da ideologia, e tem como intenção “conscientizar e dissolver os preconceitos sociais reinantes com a ajuda da reflexão histórica e social. Sua intenção é desfazer o encobrimento que rege a influência incontrolada desses preconceitos” (2002, p. 215).

Não é negando os preconceitos ou assumindo o discurso científico da modernidade, pretensamente objetivo, neutro, que os preconceitos são dissolvidos, mas no jogo hermenêutico da pergunta e resposta em que se busca o sentido de tais preconceitos no horizonte no qual estão inseridos, não a partir de um conhecimento prévio, cristalizado- como o conhecimento científico, mas da tradição viva, aquela que tem como referência a existência

humana, no que ela tem de continuidade e de ruptura com experiência humana de mundo. Chamando a atenção para a necessidade de auto-reflexão, da hermenêutica, Gadamer adverte que:

Uma consciência crítica, que demonstra por toda parte a existência de preconceitos e dependências, mas que se considera ela mesma absoluta, isto é independente e livre de preconceitos, permanece necessariamente presa a ilusões. Pois é motivada justamente pelo que ela critica. Está de forma irrecusável dependente do que pretende dissolver. A pretensão de uma ausência total de preconceitos é uma ingenuidade, seja na forma delirante de um ilusionismo absoluto, seja como delírio de um empirismo livre de todos os preconceitos da tradição metafísica, ou ainda como o delírio de uma superação da ciência pela crítica ideológica (GADAMER: 2002, p. 215).

Ora, a hermenêutica da pergunta e resposta pretende manter-se na abertura de horizontes, portanto, adere à perspectiva de abrir-se às novas possibilidades, antes que fechar-se no absolutismo de uma pretensa razão neutra ou livre de todo preconceito. Do ponto de vista da educação é importante levar isso em consideração para evitar posturas que tentem a criar dicotomias entre o eu, enquanto sujeito professor esclarecido, livre de toda alienação e preconceitos, e eles, os alunos alienados, cheios de preconceitos.

A perspectiva da hermenêutica supera essas dicotomias e aposta na fusão de horizontes¹⁶. Ora a fusão de horizontes se dá quando ocorre o encontro intersubjetivo entre duas pessoas ou entre um intérprete e um texto em que cada um já traz consigo as marcas da tradição, ou seja, a historicidade de suas vivências ou experiências, e por meio da abertura propiciada pela dialética da pergunta e resposta, nesse encontro, onde há a disposição de ouvir o que o outro tem a dizer, aí sim, se dá a fusão, da qual surge uma realidade nova, ou espaço novo, um espaço comum, onde não é mais o professor que está no centro do processo, mas o conhecimento que surge da interação e da relação de compreensão e de interpretação comuns.

Pode-se dizer que quando ocorre essa fusão de horizontes está sendo respeitada a autonomia do educando. O processo educativo pensado pela perspectiva hermenêutica não se dá por meio de imposições de verdades e saberes, mas por meio do diálogo vivo que cria uma realidade nova a partir do encontro entre pessoas concretas e situadas. Esse processo é semelhante à maiêutica socrática, no sentido da interação entre interlocutores, que faz surgir ao final um conhecimento novo. Vale ressaltar que não é só o aluno que se transforma nessa

¹⁶ O conceito de fusão de horizontes, em Gadamer, se aproxima do conceito de síntese cultural de Freire, trabalhado nas páginas finais de *Pedagogia do Oprimido*, e aqui neste trabalho quando discutida a questão da teoria da ação dialógica, no finalzinho da seção 3.3.2, no terceiro capítulo.

relação, mas o próprio professor também se enriquece ao interagir com o saber do qual o aluno é portador.

Já ficou anteriormente estabelecido que toda pergunta tem uma motivação, ou intenção, Gadamer (2002, p. 101) afirma que a pergunta de quem já sabe a resposta, como no caso da pergunta pedagógica, em que quem questiona não quer saber a resposta, é o caso em que a pergunta torna-se antipedagógica e:

só se justifica pelo fato de a evolução do questionamento acabar superando a falta de naturalidade dessas perguntas, deixando-as culminar em perguntas “abertas”, pois só nessas perguntas abertas pode mostrar-se a real capacidade de alguém.

Portanto, um dos desafios da educação é criar as condições para que na relação pedagógica se crie um clima democrático e propício para o desenvolvimento autônomo do educando. Para isso, é necessário criar um clima de abertura e familiaridade, que só o diálogo permite, em que o educando se sinta parte do processo e perca a inibição de fazer suas perguntas e dar as suas respostas, bem como crie também o hábito da escuta atenta, sem a qual não é possível o diálogo vivo.

Com isso, podemos dizer que a hermenêutica filosófica é mais que um método, é também uma postura diante da vida, diante do conhecimento e da tradição histórica, que não se deixa engessar em posições fechadas, mas procura sempre manter uma postura de abertura e fidelidade à coisa mesma, traço que herdou da fenomenologia.

Portanto, a maneira como a hermenêutica concebe a educação passa pela perspectiva de crítica da ciência moderna e de qualquer epistemologia que se caracterize pela pretensão de objetivação do outro, ou de posições absolutas, por entender, que o outro não pode ser objetivado, mas compreendido a partir da perspectiva intersubjetiva. Da mesma forma, a compreensão da realidade não pode ser apreendida de modo absoluto, pois sempre há a possibilidade de que um dado fato ou aspecto do real, possa ser compreendido a partir de outro ângulo, e mesmo, pode ser que o real tenha aspectos que fujam, que não se deixem apreender ou capturar pelo intérprete, por isso, o retorno a coisa mesma deve caracterizar-se mais pela abertura, que por posições prévias e definitivas.

Assim, se pode afirmar, a partir da hermenêutica, que a educação nem pode abandonar a tradição, pois é nela que bebe e se nutre, nem os preconceitos, pois há sempre que se distinguiem os preconceitos legítimos, aqueles que se têm um fundamento na tradição

histórica, daqueles ilegítimos, que não se vinculam a tradição. Para fazer tal distinção é necessário manter sempre a postura de constante questionamento e diálogo com a realidade. Isso é garantido pela dialética da pergunta e da resposta, que é uma atitude de constante abertura.

CAPÍTULO II – O DIÁLOGO A PARTIR DE GADAMER

Em Gadamer o diálogo deve ser considerado como uma dimensão constitutiva do ser humano enquanto ser relacional, histórico e situado, portanto, é algo ontológico. O diálogo, compreendido, a partir desses elementos, está relacionado com a capacidade linguística do homem. Vale ressaltar que não se limita ao dado físico da fala, mas a transcende, sem negar a sua importância. Onde o diálogo se estabelece, mantendo um horizonte de abertura, se cria um espaço comum de convivência e de experiência também educativa.

2.1. Antecedentes para a discussão a cerca do diálogo em Gadamer

Pode-se afirmar que o antecedente primordial para a articulação da hermenêutica ao diálogo remonta aos estudos dos clássicos gregos Platão e Aristóteles. Já foi mencionado que, durante o período da Segunda Guerra Mundial, Gadamer se dedicou ao trabalho de filólogo estudando a obra de Platão, a qual é emblemática justamente por se utilizar do diálogo como estilo de escrita e por ter Sócrates, o mestre do diálogo, como o interlocutor principal nos diálogos com sofistas, poetas, políticos, legistas e entendedores dos mais variados temas na antiguidade grega.

O pensamento, para Gadamer, é influenciado pela linguagem, pois, para ele pensar é dizer para si mesmo alguma coisa, nesse sentido, afirma:

[...] parece-me que Platão definiu com muita precisão a essência do pensamento, identificando-o com o diálogo da alma consigo mesma, um diálogo que é m constante superar-se, um retomar a si mesmo mediante dúvidas e objeções a suas próprias opiniões e juízos (GADAMER: 2002, p. 235).

Com isso, pode-se afirmar, sem sombra de dúvidas, que os clássicos gregos fundamentam a concepção de hermenêutica do nosso autor. De Aristóteles Gadamer aprende

a importância da linguagem e também o sentido do próprio termo hermenêutica, a partir da etimologia do nome do deus mensageiro Hermes, que no desempenho de sua tarefa revela, mas também esconde o sentido do que transmite, sendo, portanto, necessário o trabalho de interpretação e compreensão. Vale ressaltar que Heidegger, mestre de Gadamer, também foi leitor assíduo de Aristóteles, no que se refere à tarefa árdua de explicitar o sentido do ser. A respeito da influência aristotélica, recebida a partir de Heidegger, Gadamer afirma:

O que foi importante para mim, em particular para a minha inserção em Aristóteles, foi precisamente o fato de Heidegger ter conseguido fazer com que eu compreendesse claramente que Aristóteles não era o “realista” ante o “idealista” Platão. Eu compreendi isso antes de tudo quando Heidegger, de maneira extremamente generosa, me convidou algumas noites para uma leitura privada dos assim chamados livros da substância da *Metafísica* aristotélica. Do mesmo modo fascinou-me a introdução heideggeriana à ética aristotélica. Aqui, ele colocou em jogo o *pathos* de sua *Hermenêutica da facticidade* em favor da interpretação de Aristóteles (2012, p. 14).

Para Gadamer, assim como para Heidegger, a partir da *Metafísica* aristotélica, a interpretação do sentido do ser-aí humano, passa pela valorização da linguagem, pois, para ambos é na linguagem que o ser se revela. Segundo Gadamer, a dialética da pergunta e resposta é a confirmação de que o modo mais fecundo de ser das relações interpessoais, bem como a busca pelo consenso e pela criação de um espaço comum e da produção do conhecimento tem mais êxito quando pautados pelo diálogo, de modo que afirma:

Em todo o nosso esforço para alcançar a verdade, descobrimos admirados que não podemos dizer a verdade sem interpelação e sem resposta e assim sem o caráter comum do consenso obtido. [...] Uma hermenêutica adequada à nossa existência histórica deveria assumir a tarefa de desenvolver as relações semânticas entre linguagem e diálogo, que nos atingem e ultrapassam (GADAMER: 2002, p. 71).

Daí a importância da linguagem enquanto aquela que propicia o horizonte para a obtenção do consenso necessário à existência histórica. Para Gadamer, o mundo se dá na relação com a linguagem, que o revela, assim, como a existência humana a pressupõe, pois o estar-no-mundo é mediado pela linguagem. Nesse sentido, Gadamer diz que “Teremos de perseguir um pouco mais a relação *linguagem e mundo*, se quisermos ganhar um horizonte adequado para a *linguisticidade da experiência hermenêutica* (1999, p. 643).

Gadamer ressalta, portanto, que é de suma importância a disposição para o diálogo, embora, a dialética da pergunta e resposta revele que “[...] quem é interpelado tem de ouvir, queira ou não. Não pode apartar seus ouvidos, tal como se aparte a vista de outra coisa, olhando numa determinada direção” (1999, p. 670). E segue afirmando que “Essa diferença

entre ver e ouvir é para nós importante, porque ao fenômeno hermenêutico subjaz uma verdadeira primazia do ouvir, como Aristóteles já reconhece” (*Idem.*).

Ora, o ouvir tem essa primazia dada a necessidade de se escutar o outro, de se escutar o logos, a tradição, de manter em disposição de escuta atenta ao outro. Talvez os educadores tenham que aprender da hermenêutica essa disposição à escuta em um tempo em que as experiências de docência são tão marcadas por um caráter monologal, uma vez que a cultura vigente delegou ao professor/educador a tarefa de ser o que fala em suas salas de aula e ao aluno a tarefa de silenciar e manter-se atento, mesmo quando está colocado em uma situação de mero espectador.

Para Gadamer, a dialética não deve ser encarada como um método, a exemplo do método das ciências naturais, mas como uma conversação, em que se faz vir à tona a coisa mesma, mediada pelo pensamento, em qualquer circunstância, não exclusivamente, na atividade pedagógica, pois “A própria coisa consegue fazer-se valer, na medida em que nos entregamos por completo à força do pensar e não deixamos valer as ideias e opiniões que pareciam lógicas e naturais” (1999, p. 673). Nesse sentido, para o nosso autor, a espontaneidade da conversação é mais fecunda que se deixar capturar pela tentação das respostas, baseadas em ideias e opiniões engessadas que estão fechadas ao diálogo.

A importância que Gadamer atribui à linguagem, herança também do tempo em que estudou e conviveu com Heidegger, se dá porque a linguagem é vista como possibilidade e meio para a compreensão¹⁷. Desse modo afirma o hermeneuta:

O ser que pode ser compreendido é linguagem. O fenômeno hermenêutico devolve aqui a sua própria universalidade à constituição ôntica do compreendido, quando a determina, num sentido universal, como linguagem, e determina sua própria referência ao ente, como interpretação. Por isso não falamos somente de uma linguagem da arte, mas também de uma linguagem da natureza, e inclusive de uma linguagem que as coisas exercem (GADAMER: 1999, p. 687).

Portanto, a tarefa da hermenêutica, se dá através da linguagem. Todo horizonte de compreensão e interpretação para Gadamer só se efetiva na linguagem. A linguagem, para

¹⁷ A esse respeito afirma Schuck “A hermenêutica argumenta à base da determinação de conceitos, no contexto da linguagem, no qual estão sendo usados os mesmos. Nenhum dos parceiros do processo dispõe do potencial pleno (conjunto da linguagem) que o ideal oferece. Desse modo, a hermenêutica atende a uma dimensão de historicidade da linguagem, à qual os lógicos analíticos não remetem. A hermenêutica não está interessada no conflito de interpretações, mas nas condições de possibilidade do acontecer das interpretações. Em Gadamer se resgata uma hermenêutica filosófica. A linguagem é o lugar onde a existência humana constitui sua existência. O acontecer do homem se dá na e pela linguagem” (2007, p. 124).

Gadamer, enquanto *médium* e lugar onde se efetiva a compreensão, é a mediação da consciência histórica que faz a ponte entre o passado e o presente:

Pois a relação humana com o mundo é linguística e portanto compreensível em geral e por princípio. Nesse sentido, a hermenêutica é, como vimos, um *aspecto universal de filosofia* e não somente a base metodológica das chamadas ciências do espírito (*Ibid.*, p. 688).

Tal afirmação deve ser compreendida a partir do pressuposto de que a linguagem é o que possibilita ao intérprete a imersão na tradição e, por meio da tarefa hermenêutica, em contato com as coisas mesmas, desvelar o sentido ou os sentidos de um dado texto. É a linguagem também que possibilita o diálogo e, portanto, as relações interpessoais e a criação de um espaço comum de convivência.

Se atentarmos para a finalidade da política para Platão, a questão da justiça, e para Aristóteles, a vida boa e feliz, percebemos que em ambos está pressuposto a criação de um espaço comum de convivência, e, portanto, a linguagem como o *médium* que possibilita tal feito. Não por acaso Sócrates elegeu o diálogo como modo de esclarecer os seus interlocutores e de interação no espaço público.

Segundo Flickinger (2014, p. 66) muitos problemas da atualidade, sentidos também em sala de aula, estão relacionados a perda da importância que se deveria dar à linguagem, dentre eles destaca a banalização de informações, postura receptiva das pessoas em detrimento de seu potencial reflexivo-criativo, a diminuição da capacidade de ouvir em favor da visualização do pensamento, dentre outros, que culminam com a dificuldade de leitura, estruturação de argumentos e, em casos mais graves, dificuldades inclusive de se expressar e o aumento da violência.

Todos esses problemas incidem sobre a formação de nossos educandos. Para Flickinger (2014, p. 68) a insuficiência da competência linguística tem efeitos catastróficos sobre nossos jovens, pois “Tal insuficiência não leva apenas à desintegração comunicativa, fechando as portas à plena participação dos envolvidos na vida social, senão também à perda da própria identidade cultural”. Por essa ótica se pode tentar compreender, por exemplo, “as revoltas de adolescentes nos subúrbios das grandes cidades” (*ibid.*).

Vale ressaltar que a competência linguística é avaliada em candidatos à vagas de trabalho e estudo, reforçando a ideia de que quem não domina adequadamente os códigos linguísticos pode ter vetada a sua plena participação na sociedade. Nesse sentido, é emblemática a afirmação de que “Nem o trabalhador braçal, nem o médico, o engenheiro ou a

enfermeira escapam ao jogo de linguagem que determina o campo profissional em que atuam” (FLICKINGER: 2014, p. 72).

Com isso, pode-se afirmar que a intuição de Gadamer, em reabilitar a linguagem como elemento constitutivo, portanto, ontológico da existência humana, reveste-se de importância capital para repensar e propor uma experiência pedagógica que leva mais em consideração a linguagem, pois dela, enquanto característica da existencial, ninguém escapa, pois é um componente primordial da cultura, condição e causação do ser humano do homem, pois segundo Rohden, “ação e linguagem, linguagem e pensamento estão sempre implicados e inter-dependentes do ponto de vista da hermenêutica filosófica” (2000, p. 159).

Na discussão sobre a linguagem como possibilidade de toda compreensão, haja vista que ela é o *médium*, entendido como espaço, meio ambiente, modo de ser e realizar-se, entre a *coisa* legada pela tradição e o intérprete Rohden (2000, p. 160) afirma: “para nós, do ponto de vista da hermenêutica filosófica, a linguagem não é apenas condição de possibilidade, mas ela mesma é constituinte e constituidora do nosso saber, conhecer, agir”.

Para Gadamer, “A linguagem é o *medium* universal em que se realiza a própria compreensão” (1999, p. 566). Se a linguagem é imprecisa, permeada de erros e vícios, como fica a questão da compreensão? Nesse sentido, o educador, professor deve ser também um guardião da linguagem e zelar pelo uso correto da língua, a despeito da disciplina que ele ministre.

Logo, a linguagem é o lugar e o *médium* para se efetivar os processos pedagógicos. É no interior de uma dada cultura e tradição, mediados pela linguagem que atuam e interagem professores e alunos. Portanto, a educação não pode dar a linguagem como algo suficiente compreendido, discutido e claro para todos. Impõem-se que seja recuperada a importância da linguagem como experiência originária fundante que propicia as relações interpessoais, cria consenso e possibilita a vida em sociedade.

2.2. Diálogo e compreensão em Gadamer

Para o pensador da hermenêutica filosófica o verdadeiro diálogo, o vivo, é experiência de compreensão da alteridade. Para descortinar o horizonte e sentido do que é o diálogo vivo em Gadamer é necessário ter presente que trata-se da conversação estabelecida entre pessoas

dispostas a ouvir e a compartilhar suas vivências e experiências com o outro¹⁸ de modo espontâneo e aberto, sem necessidade de um roteiro pré-estabelecido como em uma entrevista.

Vale ressaltar que para o êxito do diálogo, além da escuta atenta, é fundamental o respeito pela alteridade. Nesse sentido Sócrates é um grande ícone da experiência do diálogo dada a espontaneidade com que conversava com variados interlocutores (poetas, políticos, sacerdotes) sobre os mais variados argumentos. Portanto, para Gadamer (2002, p. 21), há uma estreita relação entre compreensão e a dialética da pergunta e da resposta:

Creio ter mostrado de maneira convincente que a compreensão do falado deve ser pensada a partir da situação de diálogo, e isto significa em última instância, a partir da dialética de pergunta e resposta, na qual nos entendemos e pela qual articulamos o mundo comum [...] Por isso, o processo de pergunta e resposta desenrola-se também entre o texto e seu intérprete.

Logo, podemos afirmar que para Gadamer o *métier* do hermenauta se dá mediante o diálogo. Para ele a carta, o livro e outros meios de comunicação são a continuação de um diálogo. A tarefa de leitura atenta de um texto também é a continuação de um diálogo, e, nele ocorre a dupla tarefa de interpretação e compreensão. Quando não se há essa consciência e postura dialógica, corre-se o risco de se engessar o sentido do texto, o que é característico do monólogo. Nesse sentido Gadamer afirma:

O que aprendi de Platão, o mestre do diálogo, ou melhor, dos diálogos de Sócrates, compostos por Platão, é que a estrutura de monólogo da consciência científica jamais permitirá, de modo pleno, ao pensamento filosófico alcançar seus intentos [...] a linguagem da filosofia, desde então, desenvolve-se constantemente no diálogo com sua própria história – antes disso, comentando, corrigindo e criando variações, [...] os textos da filosofia não são propriamente textos ou obras, mas contribuições a um diálogo que dura através dos tempos (2002, p. 21).

Mas nem sempre as ciências humanas têm essa postura de abertura e diálogo tão necessárias a verdadeira compreensão das experiências que fazemos de e no mundo. Vale ressaltar, portanto, que a hermenêutica não se reduz à lógica. Para Gadamer a hermenêutica

¹⁸ Quando o outro é um texto legado pela tradição cabe ao intérprete a disposição de escuta atenta do contexto histórico no qual o mesmo está inserido, para captar os possíveis sentidos dele.

supera a lógica, e toda e qualquer postura monológica, embora também se movimente no horizonte do discurso e do pensamento. A esse respeito afirma:

O discurso e o diálogo não são “enunciados” no sentido de um juízo lógico, cuja univocidade e significado pode ser comprovado e verificado por todos, mas têm seu lado ocasional. Eles se dão num processo comunicativo, no qual o monólogo do discurso científico e o processo de demonstração representam apenas um caso especial. O modo de realizar-se da linguagem é o diálogo, mesmo que seja o diálogo da alma consigo mesma, que é como Platão caracteriza o pensamento. Nesse sentido, enquanto teoria da compreensão e do entendimento, a hermenêutica congrega a máxima generalidade. Compreende todo enunciado não apenas em sua validade lógica, mas como resposta a uma pergunta. Isto significa, porém, que aquele que compreende, precisa compreender a pergunta, e uma vez que a compreensão precisa alcançar seu sentido a partir de sua história motivacional, precisa ir necessariamente além do conteúdo do enunciado concebido pela lógica (GADAMER: 2002, p. 134).

A hermenêutica privilegia, também, a linguagem da vida cotidiana e a experiência do mundo da vida, ou seja, as vivências, em contraposição à linguagem e experiência das ciências modernas, no que elas têm de rigidez e engessamento do sentido, portanto, quando não ultrapassam a estrutura do monólogo.

Por isso, para Gadamer (2002, p. 137) a dimensão hermenêutica, enquanto “tradição de uma experiência pensante, deve ser compreendida como um único grande diálogo, no qual todo presente participa sem poder controlar superiormente ou dominar criticamente”. Vale ressaltar que o controle e domínio pretendidos pela ciência da natureza, enquanto instância supostamente superior e neutra, é o que faz das ciências modernas motivo de crítica para Gadamer.

Salientando a importância do consenso para o entendimento, afirma “Onde não há vínculo, também não pode haver diálogo” (GADAMER: 2002, p. 139). Daí porque a terapia dialogal da psicanálise deve recuperar a capacidade natural de se comunicar com os outros, a fim de desfazer os bloqueios, e com isso, recuperar o consenso. Critica a concepção de diálogo terapêutico, porque discorda da concepção de saber prévio, com a qual lida a psicanálise, uma vez que a mesma pretende dissolver os preconceitos a partir de tal saber, nesse sentido, afirma:

A experiência hermenêutica vê, ao contrário, com ceticismo todo postulado de um saber prévio. O conceito da compreensão prévia, introduzido por Bultman, não se refere a esse tipo de saber: os nossos preconceitos devem se

colocados em jogo no processo do compreender. Na concreção da experiência hermenêutica, conceitos como “esclarecimento”, “emancipação”, “diálogo livre de coerção” revelam-se como abstrações. A experiência hermenêutica faz ver o enraizamento profundo que podem ter os preconceitos e o pouco que uma mera conscientização pode fazer para dissolver sua força (GADAMER: 2002, p. 140).

Percebe-se no trecho acima uma crítica ao iluminismo e às filosofias idealistas, que estão presas às abstrações. Portanto, mais interessante que a pretensão de eliminar os preconceitos, para Gadamer, é procurar identificar quais são os preconceitos legítimos e quais são os ilegítimos, como já mencionado quando exposta a dialética da pergunta e da resposta. A partir de então é possível, mover-se de modo adequado no círculo da compreensão do todo e da parte. Pois, embora a hermenêutica tenha proximidade com a retórica, distingue-se dela pelo fato “inclui sempre um encontro com as opiniões do outro, que vêm, por sua vez, à fala” (*idem*). Com base no pressuposto do respeito pela alteridade, Gadamer (2002, p. 141) afirma:

O Modelo fundamental de todo consenso é o diálogo, a conversa. Sabe-se que uma conversa não é possível, se uma das partes crê absolutamente estar numa posição superior em relação à outra, algo como se afirmasse possuir um conhecimento prévio dos preconceitos a que o outro se atém. Com isso, ele ver-se-ia trancado em seus próprios preconceitos. Em princípio, um consenso dialógico torna-se impossível quando um dos interlocutores do diálogo não se libera realmente para a conversa.

O diálogo só alcança o seu intento quando as partes estão abertas à alteridade. Quando alguém já se põe de antemão numa perspectiva etnocêntrica inviabiliza o verdadeiro diálogo, impedindo assim o consenso. Vale ressaltar que, para Gadamer, a conversação segue o modelo livre do jogo, quando o desfecho não é dado de antemão, como em uma operação matemática. A partir dessa perspectiva Gadamer afirma:

Na conversação entramos constantemente no mundo das ideias do outro, nos confiamos ao outro e ele se confia a nós. Assim, alternamos mutuamente o jogo até que tenha início o verdadeiro diálogo, o jogo de dar e receber. Não se pode negar que nesse diálogo verdadeiro se dê o que costumamos chamar de acaso, de prazer da surpresa, e por fim, também, de leveza e enlevo, que constituem parte essencial do jogo. Esse enlevo é experimentado ademais sem perder a posse de si mesmo, pois mesmo sem nos darmos conta fazemos a sua experiência como um enriquecimento pessoal. [...] Compreender textos significa manter com eles uma espécie de diálogo” (*ibid.*, p. 157).

Vale ressaltar, segundo Schuck (2007, p. 142) que o jogo é tomado por Gadamer como a condição de possibilidade da compreensão por ser um “modelo estrutural” que possibilita a aproximação “a um espaço que não se deixa dominar pelas vias da razão objetificadora”. O jogo é, portanto, tomado como experiência ontológica originária por Gadamer, que não se deixa engessar ou capturar pela racionalidade, pois o jogar, o estar no jogo e o resultado do mesmo nunca é algo que possa ser previamente antecipado.

O jogo exige a predisposição de quem vai entrar nele e o conhecimento de suas regras [...], sem, no entanto, haver a possibilidade de prever qualquer resultado enquanto ele está se efetivando. Daí a necessidade de chegar a uma perspectiva interna a ele e abandonar-se totalmente em tal espaço, assumindo como condição o risco de obter o resultado desejado ou não (SCHUCK, 2007, p. 145).

Nesse sentido, não há um domínio do jogador sobre o jogo. Ao jogador cabe apenas se manter no jogo, de acordo com as regras do jogo, e por isso, é o próprio jogar que conduz o jogador e não o inverso. O que importa é a abertura para o imprevisível, porque não se sabe de antemão no que vai dar. Embora os participantes de um jogo precisem se submeter a regras comuns um jogador nunca sabe o que o outro tem a mão.

Nesse sentido, não obstante as regras, o jogo é marcado por espontaneidade, leveza, descontração e a capacidade de se surpreender. Algo análogo ao jogo deve ocorrer para que se estabeleça o diálogo verdadeiro. A linguagem é o nosso espaço comum, a nossa regra do jogo, mas, é preciso se deixar ir ao encontro do outro e deixar que o outro venha ao nosso encontro. Tal perspectiva é fundamental na práxis hermenêutica, pois “O diálogo também é isso: o modo como textos passados, informações passadas ou os produtos da capacidade artística da humanidade nos alcançam” (*ibid.*, p. 171).

Para que haja esse encontro, ou como diria Gadamer, para que os textos do passado, ou da tradição, nos alcancem é necessário abertura. Vale ressaltar o que Gadamer tanto faz questão de frisar que é o seguinte: o intérprete, assim como o texto, é um ser histórico e, como tal, está já sempre em uma dada situação, carrega já uma visão de mundo, ou seus preconceitos, de modo que a tradição e a transmissão de saberes legados por ela, não podem ser encarados do ponto de vista da suposta neutralidade das ciências da natureza. Pois, para o nosso pensador:

A transmissão e a tradição não gozam da inocência da vida orgânica. Também podem ser combatidas com paixão revolucionária se aparecem inertes e rígidas. A transmissão e a tradição não conservam seu verdadeiro sentido quando se enrijecem no herdado, mas quando se prestam como

interlocutor experiente e permanente no diálogo que nós mesmos somos. Ao responder-nos e ao suscitar assim novas perguntas demonstram sua própria realidade e sua vitalidade contagiante (*ibid.*, p. 172).

Portanto, para Gadamer a abertura ao diálogo é o que mantém viva a fecundidade do texto, ao mesmo tempo que garante o acesso correto à tradição, uma vez que a postura dialógica não se presta ao enrijecimento que a autoridade monológica da ciência moderna acaba produzindo.

O homem como ser de linguagem, o que o distingue dos demais animais, é um ser que se comunica com os outros, nesse sentido, “Poder falar significa: poder tornar visível, pela sua fala, algo ausente, de tal modo que também um outro possa vê-lo. O homem pode comunicar tudo que pensa” (*ibid.*, p. 173).

É a partir desse pressuposto, que segundo Gadamer, o homem pode se colocar em acordo com o outro evitando o que não condiz com a espírito de sociedade, a partir da distinção do que é útil ou prejudicial, desejável ou não, justo ou injusto. Logo, podemos dizer que é por ser dotado de linguagem que o homem instituiu a educação, como um fator importante de continuidade e transmissão da tradição. Pois

A ciência da linguagem, como qualquer outra pré-história, representa a pré-história do espírito humano. Mesmo assim, nesse modo de pensar, o fenômeno da linguagem só adquire o significado de um campo de expressão eminente, no qual é possível estudar a essência do homem e sua evolução na história (GADAMER: 2002, p. 175).

Nesse sentido, do texto de Gadamer, a linguagem é o que marca o pertencimento do ser humano a uma dada história e contexto histórico. A linguagem é o que marca radicalmente a distinção entre o ser humano e os demais animais, pois é através da linguagem que o homem pôde legar a posteridade os saberes produzidos e assim, a transmissão desses saberes contribui de forma fundamental para a própria história da constituição das sociedades humanas. Só o ser humano tem a capacidade de dialogar com os seus pares e assim trocar experiências e ideias, pois:

Falar significa falar a alguém. [...] a realidade do falar consiste no diálogo. Em todo diálogo, porém, vige um espírito, bom ou mau, espírito de enrijecimento e paralização ou um espírito de comunicação e intercâmbio fluente entre eu e tu (*ibid.* págs. 179/180).

Para Gadamer, não há sentido dizer que o outro não quer dialogar comigo. Quando alguém se queixa da falta de disposição do outro, pode ocorrer que o bloqueio esteja em quem acusa o outro. O que se tem que buscar no diálogo é o espírito de comunicação e intercâmbio, que pressupõe a abertura e a espontaneidade.

Nesse sentido, como já se acenou, o diálogo é comparado ao jogo, jogo da pergunta e da resposta, ou se se quer, da compreensão e da interpretação – porque o jogo é dinâmico e se joga em clima de reciprocidade, assim, afirma Gadamer (2002, p. 180):

Penso que a estrutura fundamental do jogo de estar impregnado de seu espírito - espírito de leveza, de liberdade, do prazer do logro – e nisso impregnar o jogador é aparentada com a estrutura do diálogo, onde se dá a linguagem real [...] quando se dá o diálogo sentimo-nos plenos.

A plenitude do diálogo se dá, portanto, na espontaneidade, no jogo da pergunta e resposta. Na escuta atenta do outro, no respeito pela tradição, pelos saberes e experiências do outro. Obviamente que não trata-se de uma tarefa fácil, haja vista que na contemporaneidade percebe-se muito mais que a capacidade para o diálogo vai se esvaindo com os engessamentos monológicos das respostas prontas, dos saberes rígidos das ditas ciências exatas e da empiria desencarnada e desencantada das ciências da natureza.

Isso se dá devido ao fato que as ciências da natureza são seduzidas pelo método das certezas inabaláveis, pois, “O que constitui a essência da metodologia científica é que seus enunciados sejam uma espécie de tesouraria de verdades garantidas pelo método” (GADAMER: 2002, p. 227). Na perspectiva de Gadamer, o método científico culmina com o monólogo, justamente por partir da pressuposição de ser um saber certo e seguro, embora, a partir das epistemologias mais recentes, como a de Kuhn (2006) e Popper (2008), a ciência tenha se visto obrigada a rever seus conceitos e a própria noção de infalibilidade.

2.2.1 Da incapacidade à capacidade para o diálogo

Em um texto de 1972, “A incapacidade para o diálogo¹⁹”, Gadamer diagnostica que no tempo presente a humanidade parece estar abandonando a capacidade para o diálogo, pois ao analisar o comportamento das pessoas na sociedades estadunidense e europeia, percebeu, em situações específicas que o mesmo vem desaparecendo.

¹⁹ Em **Verdade e Método II** (GADAMER, 2002), esse texto se encontra entre as páginas 242 a 252.

Gadamer, apresenta duas situações: a dos generais finlandeses, em um hotel em Berlim, que parecem ensimesmados em uma sala silenciosa, onde pairava, em torno da mesa, um ar de concentração; e, a situação de uma pessoa que passeia pelos mercados ruidosos de países como Espanha e Itália. Afinal, nem uma das duas situações parecem caracterizar o diálogo, pois no primeiro caso parece que não há uma disposição e abertura para o diálogo, dado clima de formalidade que caracteriza as relações fortemente hierarquizadas nas forças armadas.

E no segundo caso, o da *chiacchiera*²⁰, ou seja, o ruidoso falatório de um mercado, acaba acontecendo o mesmo, pois, onde não há um clima adequado para a escuta do outro, em cada um tenta vender o seu produto, gerando uma babel, na qual nem vendedores e nem clientes se entendem, é impossível acreditar que aí está acontecendo um diálogo. Vale ressaltar que o mesmo clima de um mercado ruidoso, às vezes pode se instaurar em uma sala de aula, o que dificulta em muito a aprendizagem, uma vez que falta aquela delicadeza mínima exigida nas relações sociais, em que um precisa silenciar para ouvir o outro, e vice-versa.

Continua fazendo a diagnose do aumento da incapacidade para o diálogo ao constatar o crescente aumento do uso do telefone, o que caracterizaria uma comunicação artificial, que por faltar o tato, acaba despotencializando a situação do diálogo vivo, aquele que se dá no cara a cara, entre pessoas. Nesse sentido, após constatar que no seu tempo a disposição ao diálogo vinha diminuindo, inicia assim, a caracterizar a incapacidade para o diálogo:

Mas o problema do diálogo não se faz sentir naqueles casos em que a convivência estreita de duas pessoas vai tecendo o fio da conversação. A questão da incapacidade para o diálogo, refere-se, antes, à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente (GADAMER: 2002, p. 244).

Faltaria nesse caso, o do telefone, o que abundava no diálogo vivo, travado por personagens clássicos como Confúcio, Buda, Jesus e Sócrates, a saber aquela proximidade criada no clima vivo “apenas presente na espontaneidade viva da pergunta e resposta, no dizer e deixar-se dizer” (*idem*).

²⁰ O sentido da palavra italiana *chiacchiera* é o de papo furado, ou conversa fiada, ou falatório. De acordo com L. Schmidt (2012, p. 114) “a conversa fiada é a expressão da compreensão e afinação ordinárias. Ela é superficial e sem fundamentos”.

Segundo o nosso hermeneuta, no século XX, graças a Schleiermacher e Schlegel, a quem chama de grandes mestres, foi reconhecida a importância do diálogo, enquanto função crítica, no enfrentamento da “funesta monologização do pensamento filosófico” (*ibid.*, p. 245) e advogaram por uma dialética, nos moldes platônico, centrada na conversação, como tendo a primazia na busca da verdade, porque “quando duas pessoas se encontram e trocam experiências, trata-se sempre do encontro entre dois mundos, duas visões e duas imagens de mundo” (*ibid.*, p. 246).

Ao contrário, se cada um se fecha na própria individualidade dificilmente se poderia criar um mundo comum, um espaço de convivência, pois onde as pessoas se utilizassem somente da razão e dos demais sentidos, mas não comunicassem as suas vivências aos outros, cada um permaneceria na individualidade do seu próprio mundo. Por isso, na caracterização do diálogo, Gadamer inicia pela pergunta “o que é um diálogo?”, respondendo o que segue:

De certo que com isso pensamos num processo entre pessoas, que apesar de toda sua amplitude e infinitude potencial possui uma unidade própria e um âmbito fechado. 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. É no diálogo (no “rir juntos”, que funciona como um entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque encontram o outro e encontram a si mesmos no outro (GADAMER: 2002, p. 247).

Inicialmente vale ressaltar, com nosso autor, que o diálogo não é algo pronto e acabado, um discurso petrificado ou cristalizado, mas um processo, portanto, se constrói na espontaneidade relacional da pergunta e resposta. E por isso, é algo transformador, algo que se encontra no outro, porque não temos em nós mesmos, se aproximando da amizade, uma vez que o verdadeiro diálogo cria comunhão.

Requer, portanto, proximidade, um quê de abertura ao outro, que marca a própria existência, como na metáfora do perfume compartilhado por quem oferece rosas, quem entra em diálogo compartilha com o outro algo que lhe é próprio, ao mesmo tempo que em clima de reciprocidade oferece ao outro o próprio ouvido, em atitude de escuta atenta. Por isso, o autor

afirma que o diálogo transforma. Se o diálogo é exitoso as pessoas que dele participam são de alguma forma tocadas pelo que foi partilhado.

Isso é fundamental, para a vida em sociedade, a abertura ao outro, o emprestar o ouvido ao que outro está dizendo, o próprio fato de reconhecer-se como outro na relação com um tu, a convivência, a cordialidade, são todos aspectos que podem ser aprendidos e reforçados no clima de diálogo, e, portanto, podemos inferir que em clima de diálogo, também as relações que se estabelecem no âmbito escolar ou acadêmico, tendem a dar mais frutos, pois constroem-se em clima de reciprocidade e respeito.

Não obstante a caracterização acima, Gadamer nos mostra, que na sociedade existem alguns tipos mais comuns de diálogos, os quais também estariam, segundo o autor, ameaçados. São eles: o diálogo pedagógico – entre professor e aluno, o diálogo de negociação – entre atores sociais diversos, como políticos e economistas, por exemplo, o diálogo terapêutico – entre paciente e psicanalista ou outro terapeuta, e o diálogo familiar.

O primeiro tipo, o diálogo pedagógico, caracteriza-se por ser “uma das formas mais primitivas da experiência de diálogo” (2002, p. 248), era essa a forma utilizada por grandes mestres, como citados acima. Mas, segundo Gadamer, é uma dificuldade para o professor manter a capacidade para o diálogo, devido ao que chama de perigo da cátedra, porque “Aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos” (*idem*).

Gadamer recorda-se do seu tempo de aluno, em Friburgo, quando participou de um seminário com Husserl, o qual na sua visão, por mais que mantivesse uma atividade acadêmica significativa, “não nenhum mestre do diálogo”, pois a partir de uma questão inicial que recebia no início dos seminários, geralmente monologava por duas horas seguidas, e no final, ao sair da sala, ainda dizia a Heidegger, na época seu assistente, ainda dizia que tiveram um “debate animado”. Por essa razão, Gadamer afirma que experiências como a do seminário com Husserl, mencionada por ele, põem em risco as preleções acadêmicas, e, é enfático em dizer que:

A incapacidade para o dialogar dá-se primeiramente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica. Em escolas superiores têm-se feito repetidas tentativas de animar as preleções através do debate, fazendo-se também a experiência contrária de que a passagem da posição receptiva de ouvinte para a iniciativa da pergunta e da oposição é extremamente difícil e raras vezes alcança êxito (*idem*).

A atualidade do que evidencia o autor é inegável, como professor de Filosofia no Ensino Médio, em uma escola pública do nordeste paraense, embora imbuído de ideias de um ensino democrático, nem sempre consigo fazer com que o diálogo frua, inclusive apelando para a autoridade quando questionado “por que tem filosofia no ensino médio?”. Outras vezes, quando tento instaurar um clima dialógico, motivando perguntas ou pedindo que sejam feitas perguntas pelos alunos, nem sempre a dinâmica flui. Houve um incidente em que fiz a pergunta, o aluno me devolveu a mesma pergunta, como eu disse que a dinâmica era para eles, enquanto alunos, que eu estava tentando leva-los a reflexão, o aluno disse que nem eu sabia a resposta.

Em uma situação como essa, acima descrita, toda didática parece esvair-se e então, entra em cena outras capacidades ou saberes do educador, como as descritas por Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2005), dentre as/os quais a saber: humildade, ética, respeito à autonomia do educando, convicção que a mudança é possível, saber escutar, querer bem aos educandos, etc. Por ter estudado e se preparado para a docência muitas vezes os professores têm o ego muito inflado e diante de qualquer contrariedade, como quando colocados à prova por um aluno, a tentação do recurso ao autoritarismo, e portanto, fechamento ao diálogo, inclusive com a humilhação do aluno, que passa a fazer parte da “lista negra”, parece ser uma prática bastante difusa.

Enfim, são desafios que são colocados e que, não obstante a falta de êxito nas tentativas que malogram, o diálogo como princípio educativo não pode de maneira alguma ser menosprezado, pois o seu contrário, o monólogo, esse sim, tem se mostrado ineficaz nas práticas pedagógicas.

O “perigo da cátedra” talvez possa ser entendido com as metáforas do professor Explicador, denunciado em *O Mestre Ignorante* (2011), de Rancière, e da educação bancária, denunciada por Freire em *A Pedagogia do Oprimido* (1987), pois nas duas situações mencionadas o professor se coloca na postura de quem sabe tudo e têm de ensinar, considerando, com isso, os alunos como seres passivos e vazios, a quem ele, o professor, detentor do saber deve ensinar.

Para Gadamer, a tentativa de diálogo em grandes públicos estão fadados ao fracasso “nossas experiências com os chamados fóruns de conversação, esses diálogos em mesas semi-redondas, são também diálogos semi-mortos” (GADAMER: 2002, p. 249). Ele aposta então

em experiências de diálogo individualizadas, como no diálogo para negociação, no terapêutico e no familiar, por justamente, segundo ele, conservarem a sua verdadeira função.

No caso do diálogo de negociação, não obstante o que estar em jogo ser “dólares ou interesses de poder” (2002, p. 249). Gadamer evidencia algo próprio do verdadeiro diálogo que consiste na busca do equilíbrio e no reconhecimento do outro enquanto tal, o que faz com que o encontro com o outro se eleve acima dos próprios interesses.

E nesse caso os verdadeiros interesses do outro, que se contrapõem aos interesses próprios, e que corretamente percebidos podem conter possibilidades de convergência. Nesse sentido, no próprio diálogo de negócios confirma-se a definição geral de diálogo, segundo o qual para se poder dialogar é preciso saber ouvir (*Ibid.*, p. 249).

Nota-se que o alcance de um equilíbrio, com a superação das barreiras do interesse individual, e do reconhecimento do outro dependem do saber ouvir. Em vários textos de *Verdade e Método* Gadamer insiste que o saber ouvir é condição *sine qua non* para a efetividade do diálogo, e, portanto, da interpretação e compreensão de um texto. Ora, se no mundo dos negócios o saber ouvir é importante, com mais razão ele é fundamental na relação que se estabelece entre professor e aluno na prática cotidiana do fazer/ser da educação.

No caso do *diálogo terapêutico*, quando há a doença da incapacidade para o diálogo, a recuperação se dá por meio do próprio diálogo. Para isso, é necessário, segundo Gadamer, que o paciente reconheça a sua incapacidade para o diálogo, para a partir daí o analista forçar a abertura das regiões-tabu do inconsciente, por meio de “um trabalho comum de esclarecimento e não a simples aplicação de um saber por parte do médico” (2002, p. 250).

Além disso, segundo o autor, a pessoa nunca vê em si mesmo a incapacidade para o diálogo, mas sempre nos outros, seja por falta de capacidade de ouvir ou pela ausência de uma linguagem comum, mas “A incapacidade do outro é sempre também a própria incapacidade” (*Idem*). Que se evidencia seja quando não damos a devida atenção ao outro, ou quando compreendemos de modo errado.

Para Gadamer, “Fazer ouvidos de mercador e ouvir erroneamente, ambas as atitudes surgem por motivos que encontram dentro da própria pessoa[...] Insisto que, em maior ou menor grau, esse é um traço essencial de todos nós” (*Ibid.*, p. 251), isso porque a pessoa está, em tais situações, muito ensimesmada e motivada apenas pelos próprios interesses e impulsos. Mas, a boa notícia, é que o ser humano possui a capacidade de sempre voltar ao diálogo.

Inclusive, para o autor, isso é uma marca distintiva da capacidade de aprimoramento do homem.

A incapacidade de dialogar, decorrente da incapacidade de ouvir, afeta a esfera do diálogo familiar, e, para Gadamer, essa é uma situação que tem se agravado também em decorrência da crescente monologização da sociedade em decorrência da “civilização científica de nossos dias com a tecnologia informacional, de tipo anônima. É só pensar no diálogo à mesa [...] em nítida extinção” (*Idem.*).

Aqui ele está fazendo uma referência ao estilo de vida americano em que as salas de jantar são equipadas com televisores para cada comensal, de modo que ao invés da velha e boa conversa à mesa, cada um assiste à programação televisiva, sobretudo “em certas residências luxuosas de americanos deploravelmente ricos, pelo conforto técnico e sua utilização irracional” (*idem*). Segundo Hermann (2002, p. 93):

A incapacidade para o diálogo vai se aprofundando na estrutura monológica de nossa civilização científica, que não nos permite mais prestar atenção no sentido das palavras. O diálogo autêntico exige a participação dos envolvidos, expondo nossas próprias posições sobre conceitos e pré-conceitos. Desse modo, um diálogo levado a sério, que não oblitera em dificuldades, pressupõe que o participante esteja aberto para mudar a sua própria posição e entrar no jogo com o outro.

O que Hermann expôs no fragmento acima está em pleno acordo com as análises de Gadamer, referentes à crescente monologização da sociedade em decorrência da “civilização científica”. O autor refere ainda o exemplo de pessoas que já àquela época, início da década de 1970, passeavam pela região de Odenwold, na Alemanha, ouvindo suas músicas num aparelho transistor, alheias ao mundo a seu redor e fechadas à possibilidade de uma boa conversa com um amigo. Com isso, afirma “existem situações sociais objetivas em que desaprendemos a falar, esse falar que é falar para alguém, responder a alguém e que chamamos de conversa” (2002, p. 252).

Essas situações, para Gadamer, se dão quando o diálogo é substituído por implementos da tecnologia. Se pararmos por um instante para ver a nossa própria realidade podemos dizer que a preocupação dele, de quase meio século atrás, é mais atual que nunca, pois em muitas famílias não há espaço para a conversa justamente porque os adultos estão presos a uma televisão ou ao seu computador e os adolescentes e jovens imersos na realidade virtual através de seus aparelhos de conexão com a internet.

E isso impacta de modo preocupante a educação, pois os adolescentes e jovens estão portando para dentro dos espaços escolares seus aparelhos de conexão com a internet e os utilizam para redes sociais e entretenimento, ao invés de utilizá-los para uma pesquisa. Vale ressaltar que muitos jovens, no âmbito da escola de ensino médio no interior onde trabalho, município de Mãe do Rio, sequer sabem que a internet oferece ferramentas de pesquisa, acesso à informações sobre cursos universitários e outros cursos à distância, possibilidade de informar-se sobre concursos e inscrições nos mesmos, possibilidade de ter uma conta de e-mail, etc., pois limitam o uso da internet às redes sociais. É provável que isso ocorra também com outros jovens em outros contextos, uma vez que devido ao próprio uso dessas redes mais acessadas por eles, tende-se cada vez mais a uma certa padronização de comportamento, como as mídias noticiam.

Nesse sentido, encontrar uma linguagem comum, ou diálogo, pode ser uma experiência bem sucedida se houver o empenho mútuo. Mesmo pessoas que sabem só um pouco do idioma de outra pode entrar em diálogo, pois pode “surgir entendimento pela paciência, pelo tato, pela simpatia e tolerância e pela confiança incondicionada na razão comum a todos” (2002, p. 252). É necessário, portanto, para além das diferenças de opinião, credo e ideologias, respeito e abertura ao outro para poder se estabelecer o diálogo. Na prática docente é muito importante manter essa abertura e confiança na razão comum a todos.

De acordo com Rohden (2000, p. 10), para Gadamer, “[...] é na aceitação da diferença e da distância em relação ao outro, que se configura sentido enquanto resultado do diálogo”. E continua: “É este na verdade, o significado do que ele designa como o ‘viver na linguagem’ ou, mais precisamente, da afirmação de que ‘todo compreender é linguagem’” (*Idem*). Portanto, é no diálogo, no respeito à diferença que se estabelece a compreensão, uma vez que a abertura propiciada por ele, o diálogo, permite compreender o contexto e a tradição na qual o intérprete e o outro (também um texto) estão inseridos. Logo, “Aprender a perguntar marca, assim, o primeiro movimento no processo do compreender. Não por acaso, Gadamer dá tanta importância aos diálogos platônicos, e, sobretudo, ao papel de Sócrates neles” (*Ibid.*, p. 46).

Outro intérprete de Gadamer, Flickinger, evidencia a importância do perguntar e do estar aberto ao solicitado para a construção de um sentido comum que nasce no diálogo, e por isso, salienta que para Gadamer, Sócrates teria sido o mestre mais bem sucedido, na história do pensamento grego, afirma:

Pois o verdadeiro diálogo tem sua origem no encontro entre pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente – expondo-se, nas próprias opiniões, à avaliação do outro – e a abrirem-se, nesse mesmo movimento, ao que nunca emergira, até então, no horizonte de sua própria compreensão. Com Sócrates o aprender é permitir vir à luz – um parir – de verdade, que só nasce no duplo movimento de um dirigir-se a, solicitando, e um receber de, que corresponde àquela solicitação (*In: ROHDEN: 2000, p. 51*).

Esse dirigir-se “a” e receber “de” caracteriza a circularidade necessária à fusão de horizontes no processo hermenêutico. Essa circularidade, segundo Flickinger, é o que Gadamer chama de “Círculo hermenêutico” (*Ibid.*, p. 51). A disposição de abrir ao diálogo gera um movimento elucidativo que permite a compreensão e também as relações sociais.

2.2.2 A dialética do todo a parte e da parte ao todo: o círculo da compreensão

Pode-se dizer que o círculo da compreensão, como pensado por Gadamer, é o que confere validade ao conhecimento produzido no âmbito das ciências do espírito, pois é um procedimento de autocrítica, de autorreflexão, constante de retorno às fontes e destas de novo para a realidade, em um diálogo que não pode cessar, pois cessando tende a petrificar-se. O que inspira Gadamer a recuperar o conceito de círculo da compreensão foi justamente a antiguidade clássica:

A ciência clássica da antiguidade, por exemplo, depois de ter elaborado sua própria tradição em círculos cada vez mais extensos, voltou-se sempre de novo, com questionamentos cada vez mais afinados, para os velhos objetos preferenciais de sua ciência. Com isso introduziu uma espécie de autocrítica, na medida em que começou a refletir sobre o que perfaz realmente a excelência de seus objetos mais excelentes (1999, p. 428).

Esse voltar-se de novo para seus objetos é o que caracteriza a dialética do todo a parte e da parte ao todo, no círculo da compreensão. Como a hermenêutica não se vale de pressupostos como o da neutralidade e objetividade, das ciências da natureza, funda-se no princípio de que a tarefa de compreensão e interpretação de um texto requer do intérprete que este esteja em processo constante de reflexão a cerca dos textos com os quais lida, bem como de si mesmo e da tradição em estão inseridos. Vale lembrar que essa é uma exigência decorrente do fato que são históricos.

A partir desse pressuposto, afirma Gadamer “O compreender deve ser pensado menos como uma ação da subjetividade do que como um retroceder que penetra em um acontecer da tradição” (1999, p. 435). Deve ser pensado como “o movimento circular da compreensão vai e

vem pelos textos” (*Ibid.* p. 439). Logo, o círculo da compreensão não deve ser compreendido como algo metodológico, mas sim como um “momento estrutural ontológico da compreensão” (*Ibid.*, p. 440). Vale ressaltar que “Cada época tem de entender um texto transmitido de uma maneira peculiar, pois o texto forma parte do todo da tradição” (*ibid.*, p. 443).

Tendo presente essa esclarecimento de Gadamer, que o círculo da compreensão é um acontecer da tradição, um movimento circular de vai e vem pelos textos, momento estrutural ontológico, vale ressaltar também que é círculo da interpretação, uma vez que, “A interpretação não é um ato posterior e oportunamente complementar à compreensão, porém, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão” (*Ibid.*, p. 459).

Nota-se que para Gadamer, a tarefa da hermenêutica não se dá de modo fragmentado, mas, conecta o intérprete e o texto nesse movimento circular, dialógico e respeitoso da alteridade. No trecho a seguir Gadamer (1999, p. 452,3) esclarece sobre a importância da compreensão histórica, que implica o reconhecimento do pertencimento à tradição:

A tarefa da compreensão histórica inclui a exigência de ganhar em cada caso o horizonte histórico, a fim de que se mostre, assim, o que queremos compreender em suas verdadeiras medidas. Quem omitir esse deslocar-se ao horizonte histórico a partir do qual fala a tradição, estará sujeito a mal-entendidos com respeito ao significado dos conteúdos daquela. Nesse sentido, parece ser uma exigência hermenêutica justificada o fato de termos de nos colocar no lugar do outro para poder entendê-lo. Só que teremos de indagar então se esse lema não se torna deveror precisamente da compreensão que nos é exigida. Ocorre como no diálogo que mantemos com alguém com o único propósito de chegar a conhecê-lo, isso é, de termos uma idéia de sua posição e horizonte. Esse não é um verdadeiro diálogo; não se procura o entendimento sobre um tema, já que os conteúdos objetivos do diálogo não são mais que um meio para conhecer o horizonte do outro. Pense-se, por exemplo, numa situação de exame ou em determinadas formas de consultas médicas. A consciência histórica opera de um modo análogo, quando se desloca para a situação do passado e supõe ter assim seu verdadeiro horizonte histórico. E tal como no diálogo, o outro se torna compreensível em suas opiniões, a partir do momento em que se tornou reconhecida sua posição e horizonte, sem que, no entanto, isso implique no fato de que chegamos a nos entender com ele, para quem pensa historicamente, a tradição se torna compreensível em seu sentido, sem que nos entendamos com ela e nela.

Compreender de acordo com a perspectiva histórica requer não só que se tenha consciência do horizonte no qual o texto se encontra, mas o próprio horizonte e situação na

qual se encontra o intérprete, por isso a tarefa do círculo se dá nessa perspectiva do todo a parte e vice-versa. Vale ressaltar que o reconhecimento do outro, como bem evidencia Gadamer, não significa necessariamente “se entender com ele”, e por isso, adotar uma postura acrítica, ao contrário, o reconhecimento do outro no seu horizonte e posição é fundamental à compreensão, o que não exclui desacordo ou crítica.

Portanto, para o nosso autor “A compreensão não se satisfaz então no virtuosismo técnico de um “compreender” tudo o que é escrito. É, pelo contrário, uma experiência autêntica, isto é, encontro com algo que vale como verdade” (1999, p. 706). Ou seja, a verdade não é para ser tomada como algo previamente dado, e que o intelecto tem que fazer corresponder a coisa a esse dado, mas para a hermenêutica a verdade brota do conjugado esforço de interpretação e compreensão, a partir da abertura à tradição, a qual fala ao leitor e é um horizonte sempre aberto, embora não se possa menosprezar o fato que a mesma tradição, seja ela linguística, artística, filosófica, etc., é também histórica, portanto, ligada a uma determinada situação e a um contexto específicos.

Ao falar sobre a verdade nas ciências do espírito, Gadamer a diferencia daquela pretendida pelas ciências da natureza, que coincide com a pretensão da razão iluminista, relacionada à comprovação material ou empírica. Por sua vez, a verdade nas ciências do espírito, para o autor, leva em consideração outros aspectos, como a autoridade advinda das vivências acumuladas. Autoridade para o nosso hermenêuta não é obediência cega, pois “obedecer à autoridade significa perceber que o outro – assim como a outra voz, que fala a partir da tradição e do passado – pode ver alguma coisa melhor do que nós mesmos” (GADAMER: 2002, p. 52).

Gadamer conta como certa vez ao questionar um experiente em um assunto, que o próprio se achava esperto, foi surpreendido com uma resposta da qual ele desconhecia, então perguntou a seu mestre como sabia aquilo, ao que o outro respondeu que o interrogante saberia por si quando tivesse a mesma idade. Nesse sentido, Gadamer afirma que “obedecer à autoridade significa perceber que o outro [...] pode ver alguma coisa melhor do que nós mesmos” (*Idem.*) e continua: “Escutar a tradição e situar-se nela é o caminho para a verdade que se deve encontrar nas ciências do espírito” (*Ibid.*, p. 53). Pois para ele, uma verdade desvinculada do sujeito cognoscente é um “fantasma” (*Idem.*).

Gadamer adverte ainda que é necessário o senso crítico, a autonomia, para não fiar-se demais na figura do transmissor de saberes. E diz que essa clareza é necessária às ciências do espírito, pois estas, segundo ele:

formam um elemento específico dentro o conjunto das ciências, pelo fato de que mesmo os seus conhecimentos e pressupostos reais determinam imediatamente todas as coisas humanas, traduzindo-se na formação e educação humanas (2002, p. 56).

Com isso, percebe-se que para Gadamer, por mais que pese críticas às ciências do espírito, por parecer a muitos que carece de um método, como o das ciências naturais, ainda assim, elas são as que mais se aproximam de modo fecundo do seu objeto, o ser humano, e por essa razão contribuem com a formação e educação humanas, por permitirem o diálogo. Ao contrário a verdade na ciência moderna, teria algo de fanático e intolerante, devido a exigência de demonstrações e “Ninguém é mais intolerante do que aquele que quer comprovar que aquilo que ele diz deve ser a verdade” (2002, p. 58).

Como escapar disso no ensino, se geralmente aquele que ensina pretende que o que ensina seja a verdade? Gadamer chama atenção para o conceito grego de verdade que, segundo ele é retomado por Heidegger, a saber o de verdade como *aletheia*, chamando atenção para o fato que a verdade precisa ser “arrebata da ocultação (*Verborgenheit*) e do velamento (*Verhohlenheit*) das coisas como um roubo” (*Ibid.*, p. 60). Isto porque, as coisas, para o Filósofo, se manteriam por si mesmas, em estado de ocultação. Logo, faz-se necessário por em ativo a hermenêutica, que é ao mesmo tempo, trabalho de interpretação e compreensão. Para ele, Gadamer, há um nexos entre discurso e ensino.

O que guia a ciência moderna, não é a verdade, no sentido grego do termo, mas o método, no sentido de se buscar a certeza através de um caminho seguro, um conjunto de práticas ou procedimentos metodológicos para se alcançar a certeza. As ciências do espírito não podem condicionar a sua verdade à verificabilidade, nesse sentido, a educação não pode ser apreendida e mesurada como as ciências naturais:

Penso que as ciências do espírito fornecem um testemunho convincente a respeito deste problema. Também nelas há algo que pode ser subordinado ao conceito metodológico da ciência moderna. Todos nós precisamos admitir o ideal da verificabilidade de todos os conhecimentos dentro dos limites do possível. No entanto, devemos confessar que muito raramente alcançamos esse ideal e que os investigadores que buscam alcançar esse ideal da foram mais precisa possível, na maioria das vezes não estão capacitados a dizer-nos as coisas verdadeiramente importantes. Desta forma, há algo nas ciências do espírito que não pode ser pensado do mesmo modo nas ciências da natureza (GADAMER: 2002, p. 64).

O que está em questão é o fato de que a verdade, nas ciências do espírito, não pode ser medida pela verificabilidade do enunciado. Afirma ainda que “Não é possível progredir no conhecimento sem abrir mão de certas verdades” (*Ibid.*, p. 65). Abrir mão, no sentido usado por Gadamer, é o de manter o horizonte sempre aberto, não engessar a verdade, mas busca-la a partir da perspectiva da descoberta, do desvelamento, não da confirmação de certezas. Nesse sentido, afirma:

Creio que se possa dizer, por princípio, que não pode haver enunciado que seja verdadeiro de modo absoluto [...]. Se quisermos apreender um enunciado sem sua verdade, não podemos levar em conta apenas o conteúdo que ele apresenta. Todo Enunciado tem uma motivação. Todo enunciado tem pressupostos que ele não enuncia. Somente quem pensa também esses pressupostos pode dimensionar realmente a verdade de um enunciado. [...]. O primado da pergunta frente ao enunciado significa, porém, que o enunciado é essencialmente resposta. Não há nenhum enunciado que não seja uma espécie de resposta. Assim, não pode haver compreensão de um enunciado, se essa não se pautar unicamente na compreensão da pergunta a que o enunciado responde [...]. O decisivo, aquilo que na ciência constitui a natureza do investigador é isto: ver as perguntas. Ver *perguntas* significa, porém, poder-romper com uma camada, como que fechada e impenetrável, de preconceitos herdados, que dominam todo nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas. Todo enunciado tem seu horizonte de sentido no fato de ter surgido de uma situação de pergunta (2002, p. 66/7).

Aprendemos, portanto, com Gadamer que toda pretensão de uma verdade absoluta e dada de antemão está fadada ao engano, pois tanto o contexto em que um conhecimento foi ou é produzido, quanto o contexto no qual está inserido o intérprete são pertencentes a uma dada tradição, logo, não basta atentar para o conteúdo que está sendo transmitido.

Da mesma forma, e aqui há uma filiação da hermenêutica à fenomenologia, há que se ter presente que todo texto, ou enunciado, tem uma intencionalidade e pressupostos que na maioria das vezes não estão presentes na escrita, mas estão presentes, por o texto ou enunciado fazer parte de uma tradição que tem por base tais pressupostos ou preconceitos.

Vale ressaltar que a necessidade de um horizonte sempre aberto é exigência para a identificação dos preconceitos legítimos ou ilegítimos para que a verdade ou o conhecimento não fique petrificado, mas que possa se manter a dialética da pergunta e resposta, para que se garanta a possibilidade de autorreflexão e autocrítica necessárias à compreensão

hermenêutica, que é essencialmente possibilidade de transbordamento de sentidos e constante disposição à pergunta.

De acordo do Flickinger (2014) há muita razão no que Gadamer afirmou, na citação precedente, ao defender o “primado da pergunta frente ao enunciado”, pois a situação instauradora do diálogo surge com a provocação ou desafio que um interlocutor lança ao outro:

Sendo assim, o perguntar faz sempre arte de uma situação comunicativa já em andamento, que delimita o marco temático, dentro do qual a pergunta e, conseqüentemente, o diálogo se desdobram. Nesse sentido pode-se falar também da primazia da pergunta diante da resposta; e daí sua importância. Não é de admirar que a escolha da primeira pergunta seja uma verdadeira arte, por determinar em muito o sucesso do diálogo. Quem sabe perguntar, dirige o interesse do outro desafiando-o aceitar ou não a direção sugerida. Em uma palestra a primeira pergunta feita por um participante na plateia, indica o rumo do debate por vir. De mesmo modo, a provocação do aluno mediante uma pergunta não apenas retórica é um desafio ao professor, e a pergunta dirigida a uma pessoa desconhecida é um tatear em campo obscuro. O diálogo processa-se, de qualquer modo, só na medida em que cada um dos interlocutores aceita o desafio lançado pela pergunta do outro. Cada reação, por sua vez, torna-se novo desafio, de modo que o processo continua [...]. É assim que se constrói o espaço do diálogo, ou seja, aquele “entre” os interlocutores, do qual emergem, segundo Gadamer, o entendimento e o saber novos (FLICKINGER, 2014, p. 84).

Pode-se dizer que ao aceitar o desafio da pergunta lançada pelo outro aí se estabelece o espaço da compreensão comum, onde podem surgir o entendimento e o saber novo. Cada nova pergunta é o desafio para uma nova de modo que além da pergunta inicial ser fundamental é também o início do circularidade da compreensão, uma vez que requer a articulação com a realidade, mas trasborda ao se articular com a tradição na qual ambos estão inseridos.

O tema da compreensão é recorrente em Gadamer, em **Verdade e Método II**, ele insere um texto de 1959 o qual trata, especificamente, “Sobre o círculo da compreensão” (2002, pp. 72-81). Uma das primeiras afirmações do filósofo hermeneuta é o de que “O movimento da compreensão transcorre sempre do todo para a parte e, desta, de volta para o todo” (p. 72). Essa circularidade, longe de ser um círculo vicioso, segundo os hermeneutas é o que garante a compreensão na e da tradição. De acordo com Schmidt (2012, p. 144):

Gadamer começa sua análise da compreensão citando a afirmação de Heidegger de que a possibilidade produtiva do círculo hermenêutico ocorre

quando percebemos que nossa tarefa constante não é ‘deixar que a posição, visão e concepção prévias sejam apresentadas a nós por ideias ao acaso e concepções populares, e sim garantir o tema científico ai desenvolvê-las nos termos das coisas em si’ [SZ:153, apud VM: 266]²¹. A tarefa de Gadamer na hermenêutica filosófica é demonstrar como se pode obter a compreensão correta fundamentando as estruturas prévias da compreensão nas coisas em si.

Com isso, vale ressaltar que por mais que a compreensão comece com a visão, posição e concepções prévias, os preconceitos – por exemplo -, ela não pode fechar-se no que é prévio, mas, precisa ir às coisas mesmas, verificar se o que é atribuído, visto e concebido, previamente, é de fato relacionado ao que refere.

Além disso, é necessário estar hermeneuticamente aberto a outras interpretações e não ficar no âmbito do ordinário. Nesse sentido, é muito relevante o que Gadamer afirma “É tarefa da hermenêutica esclarecer o milagre da compreensão, que não é uma comunicação misteriosa entre as almas, mas participação num sentido comum” (2002, p. 73). E na busca de tal intento afirma Gadamer:

Toda interpretação correta deve guardar-se da arbitrariedade dos ‘chutes’ e do caráter de hábitos mentais inadvertidos, de maneira a voltar-se para ‘as coisas elas mesmas’ (que para os filólogos são textos com sentido, que por seu turno tratam novamente de coisas)[...]. Quem quiser compreender um texto deverá sempre realizar um projeto (*Ibid.*, p. 74-5).

Ou seja, como já mencionado, o intérprete poderá até partir de um sentido prévio, aliás precisa partir do sentido imediato que aparece no texto, mas deve manter a disposição e abertura de mudá-lo, revisá-lo à medida que aprofunda e amplia a compreensão do mesmo. O sentido do texto é algo que é dado no próprio texto, mas não absolutamente, e sim sempre referente a um contexto histórico. Por isso, “a interpretação começa com conceitos prévios substituídos depois por conceitos mais adequados” (*Idem*).

Mas, para Gadamer (2002, p. 77):

[...] uma compreensão efetuada com consciência metodológica não buscará simplesmente confirmar suas antecipações, mas tomar consciência delas, a fim de controlá-las e com isso alcançar a compreensão correta a partir das coisas elas mesmas.

²¹ SZ e VM, referem-se a *Sein und Zeit* (Ser e Tempo), de Heidegger, e *Verdade e Método*, de Gadamer, respectivamente.

Quando o autor se refere a ‘coisas elas mesmas’ pode significar um texto, pode ser o texto que se está tentando ou buscando interpretar, e até mesmo realizar a compreensão guiada pela consciência histórica. Pois, segundo Gadamer, “Muitas vezes, a distância temporal pode resolver a tarefa propriamente crítica da hermenêutica, distinguir os verdadeiros preconceitos dos falsos” (*ibid.*, p. 80). Não trata-se de abandonar os preconceitos, até porque para ele isso não é possível.

Para compreender é necessário estar hermeneuticamente aberto à *alteridade do texto*, que tem sempre algo a dizer, independente das minhas pré-noções, embora não possa, inicialmente me desfazer delas (aqui Gadamer se distancia de Husserl, a ideia de suspensão do juízo, parece não ser possível para a hermenêutica filosófica). Para ele, Gadamer, a ‘suspensão do juízo’ se dá mediante a pergunta e a abertura; o preconceito não pode ser deixado de lado e só pode ser questionado estando no jogo, logo a perspectiva da hermenêutica é diferente da *epoché* fenomenológica (cf. 2002, p. 81).

Para Schmidt (2012) a conotação negativa do termo preconceito só surge no iluminismo, pois o movimento a favor das luzes da razão ía contra a aceitação da autoridade e também da tradição. Gadamer faz uso do termo preconceito, no sentido de pré-juízo, por entender que:

um preconceito, assim como um pré-juízo, não é nem positivo nem negativo até termos o juízo definitivo. Como ‘preconceito’ tem um papel central na hermenêutica filosófica, é preciso que o leitor tenha em mente sua conotação neutra intencionada (SCHMIDT: 2012, p. 147).

Para hermenêutica ter preconceitos decorre do fato de sermos históricos, ou seja, de já fazermos parte de um horizonte compreensivo, o que quer dizer que estamos sempre em uma dada situação histórica, por sermos históricos. Diante disso, para Schmidt, os preconceitos incluem “o significado de palavras, nossas preferências, os fatos que aceitamos, nossos valores e juízos estéticos, nossos juízos sobre a natureza humana e o divino, e assim por diante” (*Idem.*). Logo, não há como se desvencilhar dos preconceitos, porque “Toda compreensão parte de nossos preconceitos” (*Idem.*). E todos eles, para Schmidt são herdados da linguagem e educação recebida.

Esse processo de compreensão a partir do círculo da compreensão deve levar em consideração, portanto, o emissor, o transmissor da mensagem, a mensagem e o intérprete. Com ênfase no movimento do da tradição e no movimento do intérprete, pois “Ao interpretar

um texto, o intérprete se move de um significado projetado do todo para as partes, e então volta para o todo” (SCHMIDT: 2012, p. 150). Em um constante interrogar o texto no que ele tem de familiar, geralmente não questionado, e no que tem de estranho.

Segundo Stein (2001, p. 249) “A verdadeira inserção no círculo hermenêutico exige a fidelidade ao método fenomenológico que procura atingir as coisas, assim como em si mesmas e a partir de si mesmas se manifestam”. Logo, percebe-se, a partir de Stein, que o círculo hermenêutico é uma exigência do retorno às coisas mesmas, assim como ensinara Heidegger e de cuja tradição, fenomenológica, Gadamer é herdeiro e continuador.

Também Günter Figal, importante leitor e intérprete de Heidegger na atualidade, insere a tarefa da hermenêutica no âmbito da fenomenologia a partir da perspectiva do que foi legado pela tradição, de modo que pode ser inferido a partir de tal ponto de partida que a circularidade da compreensão, há vista que toda compreensão só é possível dentro de uma data tradição. Assim, afirma o autor:

[..] a filosofia é o empreendimento de uma consciência histórica efetiva que é determinada pela tradição e como tradição; ela é o que é por intermédio da amarração no contexto do que foi legado; e na medida em que ela se atualiza em meio à compreensão e interpretação desse contexto, ela mesma se torna tradição (FIGAL: 2005, p. 33).

Pode-se, então, afirmar que na tarefa de compreensão e interpretação entram em relação os horizontes do texto mesmo e do intérprete, tendo como pano de fundo os preconceitos herdados e os presentes na própria tradição. Desse confronto “nosso próprio horizonte pode mudar através da adoção de outros preconceitos, pode se expandir através da inclusão de mais preconceitos, ou pode diminuir através da exclusão de alguns preconceitos” (SCHMIDT: 2012, p. 153). A expansão de nosso horizonte é o que caracteriza a fusão de horizontes, e ela só é possível graças à abertura. Portanto, afirma Schmidt:

Ao interpretar um texto, o intérprete deve fazer com que o texto fale como outra pessoa em diálogo consigo. Este é o trabalho da aplicação. 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 desse horizonte expandido, a pergunta que trata do assunto sob discussão será decidida através do descobrimento dos preconceitos legítimos (SCHMIDT: 2012, 163).

Vale ressaltar que no movimento da compreensão o próprio texto interroga o intérprete o qual em um clima de diálogo entra em contato com o horizonte do texto e ao descobrir os preconceitos relacionados “as coisas elas mesmas” dá-se a compreensão ou fusão de horizontes, e *as partes* e *o todo* passam a formar “uma unidade de significado” (*Ibid.*, p. 165), mediante a criação de um espaço comum, ou acordo, mediado na conversação ou círculo da compreensão.

A imagem que o círculo da compreensão evoca é muito interessante e pode ser muito fecunda vista a partir da perspectiva de uma educação que tem como pressupostos a autonomia do educando e a relação interpessoal centrada na dialogicidade. Ora, a dialética que se estabelece a partir do círculo da compreensão converge para o objetivo de uma educação que visa uma aprendizagem crítica e significativa, enquanto relacionada com a vida mesma dos educandos, mas, sem descuidar do fato que, como seres históricos, eles já se encontram sempre em um dado horizonte de compreensão, assim como o próprio educador, que na tarefa de educar encarna o horizonte da tradição, estando ele próprio também imerso em um horizonte cotidiano.

A fecundidade da educação pensada a partir de tal paradigma, o da circularidade hermenêutica, está justamente em pensar uma relação pedagógica que não é de sobreposição do sujeito educador sobre o educando, mas de fusão de horizontes, mediados pelo diálogo interpessoal e também pelo diálogo na/com a tradição. De acordo com Hermann (2002, p. 102):

Desse modo, a passibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação, como processo formativo, vincule o “eu” e mundo, de forma a dar sentido àquilo que não vem só de nós mesmos, reconhecer a verdadeira grandeza das produções culturais que abrem o mundo e com isso enriquecer nossa própria interioridade. A formação é assim uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural.

Nesse sentido, recuperar-se-ia a aprendizagem como algo ontológico, pois, seria atravessada pela consciência da própria historicidade e do pertencimento à tradição resolvendo assim o problema da fragmentação do saber, um dos sintomas mais graves da contemporaneidade, justamente porque parece que o sentido do pertencimento ao mundo, à tradição e a um destino comum, enquanto seres humanos, parece ter se perdido. O círculo da compreensão recupera o sentido de pertencimento ao todo da tradição e também a importância

desse todo na singularidade da existência humana, que é produto e produtora de saberes culturais. Para Gadamer:

A capacidade de compreensão é a faculdade fundamental da pessoa, que caracteriza sua convivência com os demais, atuando sobretudo pela via da linguagem e do diálogo. Nesse sentido, a pretensão de universalidade da hermenêutica está garantida (2002, p. 381).

E além de garantir a universalidade, o círculo da compreensão ou círculo hermenêutico supera a dicotomia sujeito x objeto, da ciência moderna, pois no movimento do círculo se estabelece uma relação de diálogo que não é unilateral, mas interpessoal, pois o próprio texto, no contexto da tradição também tem algo a dizer e fala através da mensagem que transmite. Logo, o texto, a tradição, a alteridade não é objeto para a hermenêutica, mas um interlocutor que possibilita o diálogo.

2.3. O diálogo como princípio educativo

A verdadeira autoridade e o sólido respeito nascem através do diálogo. O diálogo é uma perla oculta no coração. Ela é tão cara e tão acessível. Cara, porque ouro e prata não compram; acessível, porque o mais miserável dos homens pode encontrá-la (CURY: 2002, p. 95):

Tomar o diálogo como princípio educativo, a partir da perspectiva da hermenêutica filosófica, significa que toda relação pedagógica deve ser pautada pelo princípio da dialogicidade. Os grandes mestres educadores de que se tem registro, para Gadamer especialmente Sócrates, tiveram êxito em suas atividades porque estavam abertos ao diálogo. Não à toa Gadamer, e, para citar um grande educador brasileiro, Paulo Freire deram tanta importância ao diálogo.

Estar aberto ao diálogo significa respeito pela alteridade, isto é, ter consciência de que o outro a quem se dirige a ação educativa é também um ser dotado de experiências e vivências e que, portanto, além de uma razão comum, pertence a um mundo comum e a uma tradição.

Vale considerar, enquanto seres de/na linguagem, que todas as relações interpessoais necessitam ser mediadas pelo diálogo, pois para a convivência em sociedade é necessário o entendimento e Gadamer e outros pensadores já demonstraram que a compreensão se efetiva onde há essa disposição para a conversação e o respeito pela alteridade.

O diálogo é uma exigência nas práticas que pretendem ser libertadoras e que levam a sério o princípio da autonomia do educando. Contudo, há que se considerar que não pode haver diálogo onde impera o autoritarismo e a imposição. Não se está querendo defender, no entanto, que a relação pedagógica, que se pretende dialógica, tenha que abrir mão da autoridade necessária nas relações educativas.

O que se está querendo defender é que a autoridade do educador precisa ser exercida segundo um viés dialógico, isto é, no respeito mútuo, sem confusão de papéis, mas na busca da compreensão e da criação de um espaço comum em que os horizontes do educador e do educando interagem e se relacionam interpessoalmente, isto é, no respeito à alteridade. Freire (2005, p. 70) afirma:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar.

Nota-se em Freire que o respeito pela autonomia do educando não é sinônimo de negação da autoridade do educador, mas sim respeito mútuo. Importa na ação educativa que o professor tenha consciência do seu papel enquanto educador e, portanto, de quanto pode impactar positiva ou negativamente, ao contribuir com a formação do educando. É nesse sentido que o diálogo deve ser encarado como fundamental na relação professor aluno. Isso porque a comunhão se dá na compreensão e esta, por sua vez no diálogo, segundo Gadamer:

A verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento ou soma de uma opinião à outra. O diálogo transforma a ambos. O êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem. Uma solidariedade ética e social só pode acontecer na comunhão de opiniões, que é tão comum que já não é nem minha nem tua opinião, mas uma interpretação comum do mundo. Tudo que é justo e se considera como justiça exige, por sua natureza, essa comunhão que se instala na compreensão recíproca das pessoas (GADAMER: 2002, p. 221).

Ora, para a hermenêutica filosófica é fundamental o reconhecimento do outro e a abertura para o horizonte do outro, educando, que pode fundir-se ao meu horizonte, enquanto educador. Tal abertura é o que para Gadamer pode criar a solidariedade ética e social, que é justamente quando há a compreensão, mediada pelo diálogo, em que se instaura a comunhão de opiniões, que não significa anulamento de si, mas como salienta o nosso autor, disposição para uma ‘interpretação comum do mundo’, essencialmente interpessoal.

É necessário refletir sobre essas questões, que talvez para muitos seja algo já dado por evidente, porque no cotidiano da sala de aula pode ocorrer o divórcio entre a concepção de educação libertadora, presente no discurso do professor, e práticas que reiteram posturas antidialógicas de tutelamento e domesticação, antes que de autonomia. Nesse sentido, afirma Gadamer (2002, p. 222):

Todos experimentamos a domesticação de nossa linguagem quando chegamos à escola. Ali já não é mais permitido falar o que parecia ser correto em nossa sadia fantasia de linguagem! [...]. Grosso modo, podemos afirmar que a escola é uma instituição de conformismo social. É claro, uma entre outras instituições. Não gostaria de ser mal-compreendido. Não estou acusando ninguém concretamente.

De acordo com o exposto acima, segundo Gadamer, a escola pode conduzir à domesticação e ao conformismo social. Para que isso não ocorra, é necessário recuperar o sentido do diálogo vivo, aquele em que se visa a instauração de um saber comum²², antes que a conformação ou domesticação do educando – que é mais característico dos modelos de educação que seguem a lógica do monólogo, aquela típica da instrumentalidade técnica e objetivadora da ciência moderna.

Vale ressaltar, que a linguagem, como a possibilidade de compreensão por excelência, é também o que possibilita o acordo. Nas conversações reais, segundo Gadamer, se dá algo semelhante à conversação que deve se estabelecer entre um tradutor e um texto, entre um intérprete e um texto, como pode ser observado no trecho abaixo:

Tal como nas conversações reais, é o assunto comum que une as partes entre si, nesse caso o texto e o intérprete. Tal como o tradutor somente torna

²² O saber comum é algo que deve ser pressuposto no ponto de chegada do processo educacional, não deve ser pressuposto de antemão, na hermenêutica filosófica podemos dizer que coincide com a fusão de horizontes que ocorre quando no diálogo intersubjetivo os horizontes compreensivos dos sujeitos se encontram e a partir da situação dialógica nasce uma realidade nova, o saber compartilhado por ambos.

possível, na qualidade de intérprete, o acordo numa conversação, em virtude de participar na coisa de que está tratando [...] a conversação hermenêutica tem de elaborar uma linguagem comum, em condição de igualdade com a conversação real, e que esta elaboração de uma linguagem comum tampouco consistirá na preparação de um instrumento com vistas ao acordo, mas que, tal como na conversação, coincide com a realização mesma do compreender e do chegar a um acordo (GADAMER: 1999, p. 565).

Do exposto por Gadamer fica evidente que a linguagem comum é o que o possibilita o acordo, não enquanto mero instrumento para tal, mas ela se configura como o próprio acordo, ela é condição e causa do acordo. É graças à linguagem que o ser humano se supera e não se deixe aprisionar ou engessar pela lógica da instrumentalidade técnica e científica. Nesse sentido, Gadamer (2002, p. 201) afirma que:

Por mais planejado e regulamentado pelos especialistas da ciência, o que caracteriza as convicções das pessoas e as influencia pelos mil caminhos da educação, tanto direta como indiretamente, no fundo, são os seres humanos, eles mesmos, ligados à sua tradição, cuja consciência se transforma e continua a influenciar. Em nosso mundo cada vez mais globalizado, os seres humanos tomarão consciência, de maneira cada vez mais lúcida, de que não são apenas as diferenças de desenvolvimento econômico e tecnológico o que divide os povos e que não é apenas sua superação que irá uni-los, mas que são justamente as diferenças insuperáveis entre eles, suas diferenças naturais e históricas, que nos ligam como seres humanos.

Por essa razão, acima exposta, a de que não são as semelhanças que nos unem, mas as diferenças, mediadas pela linguagem comum, é que hermenêutica filosófica contribui significativamente para a construção de uma educação centrada no ser humano. E isso é de suma importância se levado em consideração que apesar da humanidade já se encontrar em pleno século XXI os casos de intolerância e desrespeito com a alteridade ainda são frequentes – basta pensar em questões como: racismo, machismo, homofobia, xenofobia, terrorismo, intolerância religiosa, dentre outros, a que se assiste na mídia: na vizinhança, no mundo, com pessoas próximas de nós e com outras pessoas distantes.

Para Flickinger (2014, p. 80) “o diálogo vivo destaca-se como o espaço por excelência da experiência social, por conter estruturas análogas àquelas do jogo”. Isso porque o jogo, o brincar, geralmente é marcado por um espaço de liberdade e descontração em que por meio da “interação comunicativa e o entrosamento social” (*Ibid.*, p. 81) se dá o aprendizado de modo prazeroso, sem pressões e medo, e, de modo autônomo.

Por essas e outras razões, até mesmo como meio de discutir uma política de implementação da educação para os direitos humanos, por exemplo, o diálogo se faz extremamente necessário. O respeito pela autonomia dos educandos em sua diversidade passa pela necessária discussão de que os mesmos são sujeitos de direitos. Portanto, o diálogo é a via através da qual essas e outras questões fundamentais do nosso contexto precisam ser discutidas. A educação para ser libertadora precisa ser dialógica.

Assim, podemos dizer que a arte do diálogo foi aprendida por Gadamer do contato com a leitura dos grandes mestres gregos: Sócrates, Platão e Aristóteles. Para o nosso hermenêuta a conversação deve ser considerada do ponto de vista ontológico, porque é da condição humana já estar na linguagem e em uma dada tradição, enquanto seres culturais, históricos e sociais que todos somos. A criação de um mundo comum é mediado pela linguagem, portanto, o diálogo, não obstante as dificuldades para que ele se efetive, é o que possibilita a compreensão.

O verdadeiro diálogo é aquele vivo da pergunta e da resposta, entre um intérprete e a tradição, entre um intérprete e um texto, entre um intérprete e outra pessoa. Nesse sentido, pode-se dizer que ele se dá no respeito à alteridade e é fundamentalmente interpessoal. As relações pedagógicas serão tanto mais significativas, quanto mais pautadas pelo princípio da dialogicidade. Pensar a autonomia do educando, pensar em educar para a emancipação só é possível se o diálogo for tomado como pressuposto e princípio educativo.

CAPÍTULO III – GADAMER E FREIRE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior (JAEGER: 1994, p. 3).

Ao pensar sobre a possibilidade de convergência a respeito do pensamento de Gadamer e Freire sobre a educação um ponto em comum salta aos olhos que é questão da autonomia do educando. Vale ressaltar que a emancipação do educando não se consegue por meio de receitas prontas ou de modo miraculoso, mas de forma processual através da junção de esforços que vai além das boas práticas dos docentes incluindo todo o sistema educacional e o próprio educando.

Vale ressaltar que uma leitura atenta das obras de Freire, sobretudo Educação como Prática de Liberdade, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, permite perceber que o autor também tem Heidegger e a Fenomenologia como referência, sobretudo, quando emprega os conceitos de ser-no-mundo, ser-com o mundo, ser de relações, como bem evidencia a passagem a seguir, de Educação como Prática de Liberdade:

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta e sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE: 1967, p. 39).

Ao afirmar a possibilidade de o homem conhecer o mundo, como realidade objetiva e independente, percebe-se uma clara influência do idealismo platônico, o que possibilita inferir mais um ponto de encontro entre Gadamer e Freire, no que se refere às fontes nas quais beberam os dois autores, isto é, na filosofia grega clássica, além da já mencionada fenomenologia. Mais adiante na mesma obra Freire trabalha os conceitos de transcendência, finitude e inacabamento (1967, p. 40), dentre outros, trabalhados por Heidegger em *Ser e Tempo*.

De acordo com Loureiro “Assim como Heidegger, Freire concebe o homem como um ser que está em relação com o mundo” (2009, p. 330). A partir disso, deve ser considerado que “uma educação que pretenda ser libertadora precisa partir das relações que o homem estabelece com o mundo e com os outros homens; jamais poder conceber o homem como desligado do mundo” (*Ibid.*, p. 331).

Por essa razão, Freire salienta que o homem, ser de relações (consigo mesmo, com o mundo e com os outros), não apenas cria, recria e decide a partir da própria realidade “[...]. Vai humanizando-a” (1967, p. 43). Vale ressaltar que a capacidade de decidir é condição *sine qua non* para a liberdade. Ora, só quem pode escolher, decidir é possível tornar-se livre, logo, é necessário lutar contra a alienação e o tutelamento tão presentes no século XX, quanto nos dias de hoje. afirma que:

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a (FREIRE: 1967, p. 93).

Infere-se, portanto, a partir do excerto acima que a educação para a cidadania, ou emancipatória, precisa atentar e dar voz ao educando, através do incentivo ao debate e exposição das próprias ideias a respeito da realidade circundante. Logo, a educação como prática de liberdade precisa estimular e se pautar no diálogo. Vale ressaltar, porém, que dar voz ao educando não significa eximir-se, enquanto educador, da tarefa de transmissão e assimilação, crítica, próprias do fazer da educação enquanto agente de cultura. Nesse sentido, afirma Fourquin:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. [...] ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a

transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (1993, p. 10).

Ora, o conteúdo da educação é cultural e como tal é uma aquisição da humanidade, legado pela tradição, que se atualiza na socialização das pessoas. A educação requer, portanto, a capacidade de comunicação, por parte dos sujeitos envolvidos, e aquisição de saberes já sistematizados, social e historicamente produzidos, bem como com a produção de novos saberes, como todo processo de ensino aprendizagem. Então o que muda na perspectiva de Gadamer e Freire? Muda que, em ambos os autores, o processo educativo deve estimular o clima de diálogo e a autonomia do educando.

Além do mais, “A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (FREIRE: 2005, p. 10), como também não são incompatíveis com a dialogicidade e nem com o respeito mútuo. Pois, educar exige dentre tantos aspectos, segundo Freire, segurança, competência profissional e generosidade, pois:

[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor [...]. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE: 2005, p. 92).

Vale ressaltar, que para Freire a liberdade, a autonomia do educando, passa pelo assumir eticamente a responsabilidade pelas próprias ações. O mesmo princípio serve para orientar o fazer pedagógico docente, incluindo como a autoridade precisa ser exercida, isto é, com justiça, humildade, seriedade e generosidade.

Educar para a autonomia é um processo que requer empenho e vigilância constante do educador, no sentido de avaliar as próprias práticas e agir pautado pelos princípios democráticos. Envolve o empenho do próprio educando em vistas da construção da própria autonomia e o reconhecimento mútuo de educadores e educandos quanto à importância que ambos têm no processo educativo.

Nesse sentido, do empenho do educando na construção da própria autonomia, a qual na perspectiva dos dois autores, ao menos em parte, está associada à habilidade comunicativa propiciada pelo diálogo, passo a apresentar a perspectiva de Gadamer, no ensaio, *Educar es educarse* e depois a perspectiva de Freire na *Pedagogia do Oprimido*.

3.1. Educar e se educar

Gadamer já tinha 99 anos quando foi convidado a proferir uma conferência sobre Educação, no *Gymnasium* Dietrich-Bonhoeffer de Eppelheim em 19 de maio de 1999, publicado na Espanha em 2011.

O autor abre a conferência afirmando que tentará justificar porque crê que “*sólo se puede aprender a través de la conversación*” (2011, p. 90). Segundo o próprio autor, tal afirmação o havia empenhado e orientado todos os seus esforços filosóficos nos últimos decênios. Partindo do pressuposto da autonomia no processo formativo, a qual se atinge por meio da diálogo, Gadamer expõe o que segue: “*Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse*” (2011, p. 92). Portanto, ressalta a autonomia do educando e seu protagonismo.

O autor chama a atenção para o fato da espontaneidade com que as crianças começam a se relacionar com o mundo que o cerca desde a mais tenra idade, quando ainda não sabem falar, mas já demonstram satisfação diante de alguns jogos e no próprio relacionar-se com a mãe. Essa espontaneidade, segundo Gadamer parece continuar no aprendizado das palavras e do significado das mesmas.

Segundo Gadamer, inicialmente a criança repete, sem saber o sentido, mas à medida que vai se relacionando o seu entorno vai descobrindo o significado do que diz e isso é muito prazeroso para a criança. O autor utiliza-se desses argumentos para dizer que nesses casos a criança é quem vai se educando na liberdade com que vai se relacionando e vivendo. E com base em tais argumentos, afirma “*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, con una modesta contribución* (GADAMER: 2011, p. 93).

Ora, a partir da citação acima, percebemos que, para o autor de *Educar es educarse*, a formação é constituída de dois polos, o educando e o educador, mas precisa ser dada mais ênfase sobre o educando, o qual precisa tomar consciência e por em movimento o processo de aprender, com o auxílio do educador, o qual é chamado a dar sua modesta contribuição.

Nota-se um giro copernicano na concepção de educação, em relação ao tradicionalismo de certas teorias, talvez por influência da escolástica medieval reproduzida na educação jesuítica, centradas na figura do educador. Gadamer, como acabamos de mostrar, e

Freire, como veremos a diante, ressaltam a coparticipação do educando como elemento também central na aprendizagem. Isso não põe em xeque a importância e centralidade do educador, apenas é redimensionada, passa a ser compartilhada com o educando.

Em ambos os autores o clima dialógico, próprio dos ambientes em que existe a espontaneidade da pergunta e da resposta, é o mais propício para o desenvolvimento de um processo educativo significativo. Para Gadamer a entrada da criança no jardim de infância e na escola primária representa uma ruptura na espontaneidade da aprendizagem e conseqüente para muitos isso pode significar “*una gran ruptura en los años del aprender a hablar*” (2011, p. 93), uma vez que a comunicação com as pessoas próximas, na espontaneidade do lar parece ser uma forma de aprendizado mais eficaz que a relação nova que deverá se instaurar nos ambientes mencionados, dada a tendência escolar de igualar a todos e fazê-los adaptar-se. Portanto, a educação escolar precisa recuperar o clima de espontaneidade.

É fato que, no mundo capitalista contemporâneo, muitas crianças já não são cuidadas, na tenra idade, pelos seus genitores, dada a necessidade dos pais trabalharem fora, as crianças são cuidadas por babás e estão muito expostas à televisão, o que para Gadamer é um erro funesto, que não se pode avaliar os danos futuros, sobretudo, no que diz respeito à capacidade da criança de “*formar y exponer juicios propios*” (2011, p. 94). Porque pare ele isso, geralmente, ocorre onde a criança tem mais familiaridade, onde se sente a vontade, o que não ocorre naturalmente diante de pessoas estranhas ou com as quais não tem afinidades ou a confiança necessária. Nesse sentido, afirma:

Ahora bien, esto se va convirtiendo paulatinamente en un problema. Obviamente, sabemos que esto llega a ser un árduo problema en las familias en las cuales no es posible que el crecimiento de los niños se produzca precisamente bajo un esmerado cuidado de los padres. Y justamente allí el tener buenos modales alcanza un altísimo valor social (GADAMER: 2011, p. 94).

Além de tal questão, referente ao cuidado das crianças, Gadamer, critica a obrigatoriedade de seguir certos currículos de estudos, sobretudo nos cursos de língua estrangeira, pois para ele o interessante seria estimular a capacidade de dialogar:

Con todo lo que he dicho, señoras y señores, concédanme que es muy peligroso considerar obligatorios los planes de estudios, y que sería malo que ocurriera en todas partes. Afortunadamente no sucede, aunque aún se sigan considerando lo más importante. Tal como lo veo, lo más importante sería tener la capacidad de contestar cuando se nos pregunta algo y ser, a la vez, capaces de hacer preguntas y recibir respuestas (GADAMER: 2011, p. 96).

Logo, segundo o autor, no trecho acima, mais interessante que seguir rígidos currículos, ou grades curriculares, e, diríamos, seguir certos conteúdos à risca, seria mais profícuo estimular a curiosidade de fazer perguntas e, também, a espontaneidade para expor pontos de vista e responder algo quando lhe é perguntado. Claro que Gadamer não é contra o fato das escolas seguirem um currículo ou plano de ensino, mas alerta quanto à rigidez de tais planos.

Referindo-se a situações em que os mestres tolfhem os alunos, que trazem demandas além do que está estabelecido no percurso de ensino, dizendo que isso se verá depois, Gadamer, adverte que mais importante que seguir um dado conteúdo é não esquecer de “*despertar el placer de aprender*” (2011, p. 96). Em seguida, afirma que “*la educación es así un proceso natural que, a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás*” (*Ibid.*, p. 97).

Claro que a educação só é um “processo natural”, no sentido em que não se perdeu o prazer de aprender/estudar, quando não se perdem de vista os princípios da familiaridade, da espontaneidade, da dialogicidade. Quando se segue um currículo rígido pautado pela lógica da ciência moderna, rígida e monológica, se está diante de um processo formal, nada natural, em que o prazer, o gosto, o sabor de aprender se perderam. O autor defende que a formação geral é preferível à demasiada especializada.

Ahora puedo empezar a aproximarme a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que se aprende en la escuela? ¿Cómo se forma uno? ¿Cuál es la formación que se configura?

Solemos llamarla “formación general”, y con ello hacemos referencia a algo que, en efecto, es muy importante, a saber, que no se impongan prematuramente las especializaciones. A mi parecer, algo que todavía hoy está bien en las escuelas superiores alemanas es que no se persiguen en exceso las especializaciones (*ibid.*, *idem*).

Ora, nesse sentido, Gadamer reabilita a concepção de educação integral, entendida como formação geral, que mais se aproxima do ideal grego de educação como paidéia²³, segundo o modelo socrático-platônico do diálogo que educa. Vale ressaltar que o método dialógico de Sócrates conduzia o interlocutor a reconhecer os pontos fracos do seu conhecimento, a ignorância, com o intuito de buscar a verdade por meio de novas ideias que deveriam nascer no diálogo, a partir do novo entendimento que tem como protagonista o

²³ No mundo grego a visão que se tinha de educação era integral e fortemente marcada pelo caráter político. Cf. W. Jaeger(1994) na obra **Paidéia: A Formação do Homem Grego**,

próprio discípulo. Portanto, para Gadamer, “*El educar-se debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles*” (2011, p. 98).

Ninguém melhor para indicar onde precisa de reforço, que a própria pessoa que está em processo de aprendizagem. Daí a importância também do educador, que com habilidade pode dar sua contribuição no sentido construir junto o conhecimento, ou fazê-lo despertar.

Gadamer salienta que é um grande defensor das associações cidadãs, por ser onde se dão a convivência humana e onde é possível a conversa. Além disso, chama a atenção para a importância de manter a disposição para a conversa com colegas de trabalho e com os superiores, nos espaços de tempo livre, embora isso não seja muito usual em ambientes onde prevalecem as “*relaciones comerciales y los negocios*” (GADAMER: 2011, p.98).

Essa vigilante atenção a manter a disposição para o diálogo precisa ser cultivada também nos ambientes acadêmicos, porque mesmo esses ambientes não estão livres da lógica do capital, além de serem fortemente marcados pela lógica da cientificidade moderna, o que se constata, dentre outros aspectos, pela crescente especialização, que já se notava em 1999, ano em que Gadamer profere essa conferência.

Segundo Gadamer as universidades vivenciam um momento em que crescem cada vez mais as especializações enquanto a educação mais abrangente vai sendo deixada de lado. Além disso, o autor chama a atenção para o fato que “*los medios de masas lo dominan todo*” (2011, p. 99), o que restringe sempre mais a capacidade de julgar, portanto, reduzem a autonomia das pessoas.

Por fim, o autor conclui que a educação é atividade de seres humanos e chama atenção para os riscos inerentes à racionalidade tecnológica como forte empecilho à educação e à formação, como pode ser observado no trecho que segue: “*si lo que uno quiere es educarse y formarse, es de fuerpezas humanas de lo que se trata, y en que sólo si lo conseguimos sobreviviremos indemnes a la tecnología y al ser de la máquina*” (*Ibid., idem.*).

Na atualidade não sei se é capaz sair ileso à tecnologia. É preciso aprender a conviver com ela e dominá-la, porque ela está presente inclusive nas salas de aula, buscando estratégias para tirar proveito dela em favor da educação. Seria inútil lutar contra ela em um contexto como o nosso em que os educandos não desgrudam do celular.

No entanto, é necessário sim alertar para os riscos de dependência e padronização de comportamentos a que as pessoas estão expostas, o que em nada contribui com o desejo de

liberdade, autenticidade e autonomia inerentes ao adolescente, ao jovem e as pessoas adultas, porque nem mesmo os adultos escapam ao império da tecnologia.

É importante, sobretudo, lembrar que as pessoas, os seres humanos precisam ser colocados, em nossas práticas educativas e em nossas relações cotidianas, sejam elas de trabalho, comerciais, amorosas ou amistosas, em primeiro lugar, o humano deve vir sempre em primeiro lugar, é com gente que lidamos na educação e na vida diária em nossas outras atividades.

3.2. Freire: aspectos da vida e obras.

O autor, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), graduou-se em 1946 pela Faculdade de Direito de Recife, mas não chegou a exercer a profissão. Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização como a de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963.

De acordo com Saviani, em **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** (2013):

Data de maio de 1960 a participação de Paulo Freire no MCP²⁴ de Recife, onde assumiu a direção da Divisão de Pesquisas, criando o Serviço de Extensão Cultural (Sec) da Universidade do Recife, assumiu, em fevereiro de 1962, sua direção. Em 1963, em decorrência da LDB de 1961, foi instalado o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco e Paulo Freire figurou entre os membros do primeiro mandato.

Foi justamente a participação de Freire no Movimento de Cultura Popular que direcionou o olhar do autor para a educação popular e para as questões pedagógicas que envolviam o público menos favorecido, os pobres, que eram atendidos no MCP.

Freire foi exilado durante o Regime Militar e foi no exílio que escreveu *Pedagogia do Oprimido*. Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard. Foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Deu consultoria educacional junto a vários governos do Terceiro Mundo,

²⁴ MCP – Movimento de Cultura Popular.

principalmente na África. Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para “reaprender” seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo. Entre as principais obras destacam-se: **Educação como prática da liberdade**(1967), **Pedagogia do oprimido**(1968), **Cartas à Guiné-Bissau** (1975), **Pedagogia da esperança**(1992) e **À sombra desta mangueira** (1995), **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa** (1997); essas são as mais citadas.

Ainda em vida recebeu diversas honrarias: título de doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades; Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980); Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986) e Prêmio Andres Bello da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992)²⁵.

Além de todos esses prêmios e honrarias, Freire é considerado o Patrono da Educação brasileira, “título recebido por meio da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, de autoria da Deputada Federal Luíza Erundina” (<http://www.paulofreire.org/noticias/635-paulo-freire-permanece-com-o-titulo-de-patrono-da-educacao-brasileira>, acesso 20/12/2017). Após tentativa, por parte de alguns setores conservadores da sociedade, de retirar do autor esse título, comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal, confirmou no último 14/12/2017, o referido título.

Freire incomodou e continua a incomodar, através de suas obras, setores conservadores da sociedade, uma vez que sua pedagogia humanista busca dar voz a coletivos silenciados, como aquele povo com o qual iniciou o trabalho de alfabetização, em Angicos, no ano de 1963.

3.3. Ninguém educa ninguém: a Pedagogia do Oprimido.

A formulação dessa expressão trazida no subtítulo acima é acompanhada da convicção de que os homens se educam em comunhão e mediados pelo mundo. Ela está presente em **Pedagogia do Oprimido**, uma das principais obras do Freire, escrita em 1968, no exílio no

²⁵ Extraído e sintetizado de <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em 14/12/2016.

Chile. Na obra Freire parte do pressuposto que há uma pedagogia dominante em vigência, a da classe dominante – opressora, que não serve à classe trabalhadora – oprimida.

Pedagogia do oprimido apresenta a tese de que é por meio da educação como prática de liberdade, aquela reflexiva, problematizadora, dialógica e libertadora, e não da educação bancária, aquela alienante, não problematizadora, antidialógica e opressora, que os sujeitos concretos poderão superar a dominação em que vivem e se humanizarem. Sobre a obra Freire (1992) expõe:

*A Pedagogia do oprimido*²⁶ não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da *Pedagogia do oprimido*, a passagem pelo SESI tramou algo de que a *Pedagogia* foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: *Educação e atualidade brasileira* que, no fundo, desdobrando-se em *Educação como prática da liberdade*, anuncia a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE: 1992, p. 9).

Nota-se que o autor fala da relação que o livro *Pedagogia do Oprimido* tem com o que foi tratado em *Educação como Prática de Liberdade*, no sentido que ambos têm como objeto a própria realidade brasileira. Para o autor sua passagem pelo SESI é fundamental porque foi aí que decidiu abandonar a advocacia e abraçar de vez a tarefa de educador.

A obra, **Pedagogia do Oprimido** (1987), está estruturada em Prefácio, Primeiras palavras (introdução) e quatro capítulos: 1. Justificativa da pedagogia do oprimido; 2. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica; 3. A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade; e, 4. A teoria da ação antidialógica. O prefácio é de Ernani Maria Fiori.

No Prefácio, Fiori destaca que Freire é “um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência” (FREIRE: 1987, p. 5). Discute a questão de como deve ser a educação libertadora, enfatizando a questão do diálogo e da possibilidade do oprimido “aprender a dizer a sua palavra” autônoma, como exteriorização da ‘práxis’²⁷ (*Ibid.*, p. 10).

²⁶ Todos os itálicos são de Freire.

²⁷ Práxis em Freire é o mesmo que “(ação consciente), em que os estudantes e professores tornam-se Sujeitos que sabem ver a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade com base na reflexão crítica feita anteriormente” (APPLE: 2011, p. 251).

Conclui que o método freireano “conscientiza e politiza” (*Ibid.*, p. 11), a partir de uma dialética em que a ação educativa e o compromisso político são indissociáveis²⁸.

Em “Primeiras palavras”, Freire inicia com uma epígrafe muito significativa “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (1987, p. 12). *Pedagogia do Oprimido*, constitui-se, assim, uma das mais significativas obras do início da segunda metade do Século XX, por abordar de modo tão explícito um objeto que costuma até hoje ser invisibilizados e negado em muitas narrativas, como é o caso dos pobres ou esfarrapados, os oprimidos. Segundo Apple, “Desde sua publicação original e a sua subsequente tradução para muitas línguas, a obra de Freire influenciou milhões de pessoas no mundo inteiro, vendendo mais de 750.000 cópias” (2011, p. 254).

A importância dessas Primeiras palavras consiste no fato que já indica os destinatários que estão como pano de fundo e como base da sua pedagogia, bem como indica uma linha de ação, uma práxis, marcada pela luta, uma vez que no contexto de onde Freire estava escrevendo, e no contexto capitalista em que vivemos, em pleno século XXI, só a luta por direitos é capaz de garantir alguma efetividade dos mesmos. No Brasil, e mesmo em outros países mais desenvolvidos, à classe menos favorecida, constituída na maioria de trabalhadores pobres, os direitos não foram dádivas, mas conquista com luta.

Seguindo o desenvolvimento da obra, Freire diz ter percebido nas suas atividades, nos cinco anos de exílio e antes no Brasil, um certo “medo da liberdade” e medo do “perigo da consciência crítica”, pois, “se a conscientização põe em discussão este *status quo* ameaça, então, a liberdade” (*idem*). Era o período da ditadura militar no Brasil, período em que pensar por si mesmo, expor pontos de vista podia ser muito perigoso.

Freire admite que sua obra pode ser tomada como idealista por uns, mas, afirma que seu objetivo, para além das posições pessoais de alguns leitores e do sectarismo de outros, é o de estabelecer um diálogo radical, no sentido de criticidade libertadora (*ibid.*, p.13), que melhor conhece a realidade para transformá-la.

²⁸ Essa perspectiva aproxima-se muito de Saviani (2013, pp 21 a 56) quando refletindo sobre a discussão entre Paolo Nosella e Guiomar Nano de Melo, a respeito da competência política e o compromisso técnico, o autor de *Pedagogia Histórico Crítica* conclui que “é por meio da competência técnica que se chega ao compromisso político” (2013, p. 32), pois, segundo Saviani “não se faz política sem competência e ao existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso” (*Ibid.*, p. 46). Além disso, o texto evidenciado se aproxima ainda de Gadamer para quem a educação deve visar a constituição de um espaço comum de convivência, por isso, tanto mais efetiva quando mais dialógica, o que denota um caráter político da educação, o ser-com os outros, a convivência.

Logo, segundo o autor, o sectário é reacionário, enquanto o revolucionário é radical, “Daí que a pedagogia do oprimido, que implica numa tarefa radical cujas linhas introdutórias pretendemos apresentar neste ensaio e a própria leitura deste texto não possam ser realizadas por sectários” (*ibid.*, p.14). Portanto, esperar que a transformação da sociedade decorra da ação da classe social que detém os privilégios é no mínimo uma ingenuidade.

Disso resulta que seria então a classe social oprimida aquela que tem a vocação a lutar por transformar a realidade, pois, sofre na pele e em primeira pessoa as injustiças sociais. A educação precisa estar atenta a esse aspecto e outros invisibilizados ou tratados de modo insatisfatório por certas teorias que não coloca os oprimidos no centro de sua atividade educativa.

No capítulo um da Pedagogia do Oprimido, intitulado “Justificativa da «pedagogia do oprimido»”, o autor adverte sobre a pretensão de “aprofundar alguns pontos discutidos em nosso trabalho anterior Educação como *Prática da Liberdade*” (*Ibid.*, p. 16); de fato, na referida obra já se encontram tematizados as questões do ser humano concreto, da opressão, do diálogo, da transformação, dentre outras.

Uma das questões fundamentais para Freire é a humanização “A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”, para ele, “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*”²⁹, (1987, p. 16). Nesse sentido, afirma:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE: 1987, p. 17).

Para Freire não basta tomar consciência da opressão, faz-se necessário o engajamento na luta para superar essa condição imposta, transformando objetivamente a “situação opressora”, pois, é necessário saber que “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (*Ibid.*, p.

²⁹ Todos os grifos são originais do texto de Freire.

20) e mais, não há, para o autor, nenhuma possibilidade de inserção crítica na realidade, uma vez que ela é antagonista aos interesses dos oprimidos³⁰. Assim, para Freire (1987),

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (*Ibid.*, p. 23).

Deter a opressão, e com isso os opressores, é, segundo Freire, gerar liberdade, à medida que se estaria impedindo o regime opressor. Além disso, para ele os homens se educam e se libertam em comunhão, no diálogo e na reflexão: “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (*ibid.*, p. 29) e “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (*Ibid.*, p. 30).

Uma possível interpretação resultante dessa perspectiva leva a crer que uma proposta de educação inspirada na Pedagogia do Oprimido não deve simplesmente ser pensada para o oprimido, mas pensada com o oprimido, daí a importância de dar visibilidade e voz aos oprimidos (as minorias, termo utilizado pela Sociologia contemporânea), como parte do processo de libertação. O exercício do diálogo é interessante nesse sentido.

O capítulo dois trata sobre “A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica” e aprofunda alguns pontos já trabalhados. Freire aborda a questão do protagonismo da ação educativa, que na concepção bancária é exclusiva do professor, enquanto o educando é visto como um ser passivo e vazio.

Logo, segundo Freire (1987, p. 33), “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador”. Portanto, para ser libertadora a educação que se baseia na teoria da ação dialógica, trabalhada mais a frente, deve romper com o modelo da educação bancária, sobretudo, no aspecto em que ela nega os saberes do educando, não promovendo a autonomia e o protagonismo do mesmo.

E afirma, referindo-se a visão bancária de educação “nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (*idem*), “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária”

³⁰ Nesse ponto de vista Freire defende o que Marx defendia de que só a luta seria capaz de garantir à classe trabalhadora a efetivação de seus direitos, pois na sociedade capitalista as duas classes que existem têm interesses antagonistas e nada será dado aos trabalhadores de mãos beijadas.

mantém e estimula a contradição” (*Ibid.*, p. 34). Para Freire essa concepção é necrófila “Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (*Ibid.*, p. 37).

Em oposição a essa visão distorcida de educação, que age sobre a mentalidade dos oprimidos, não sobre a situação que os oprime, Freire propõe a “educação libertadora, problematizadora” (*ibid.*, p. 39), a qual supera a dicotomia educador-educando e fundamenta-se na dialogicidade, que é negada na concepção bancária. A concepção problematizadora, por ser reflexiva, faz o educando passar do âmbito da *doxa*, para o nível do *logos*,

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE: 1987, p. 40).

Ao desvelar a realidade rompe-se com o “intelectualismo alienante”, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (*Ibid.*, p. 43). Isso equivale a dizer que a educação será tanto mais libertadora quanto mais tiver como base o solo da realidade concreta, aquela em que vivem milhares de brasileiros e brasileiras pobres do nosso país.

Dar voz e visibilidade aos coletivos oprimidos da nossa sociedade é um passo significativo rumo a uma educação de qualidade, tanto do ponto de vista da significatividade dos conteúdos, quanto da relevância histórico-social, quanto da ação política. Segundo Apple a pedagogia de Freire é antiopressão:

[...] independente das formas que a opressão assuma (raça, classe, gênero, capacidade, sexualidade, etc.) e como um modelo geral para a compreensão de como a educação pode contribuir para a libertação em termos gerais, mesmo eu ele não tenha focado as nuances de como, por exemplo, a raça e o gênero manifestam-se nesse processo (APPLE: 2011, pp. 255,6).

Essa discussão posta por Apple é importante porque explicita quem são os oprimidos de hoje para os quais a educação precisa se revestir e promover a libertação. Vale ressaltar que essas categorias, como tantas outras contemporaneamente chamadas de minorias não eram vistas com o mesmo enfoque de hoje, embora sejam formas históricas de opressão. A pedagogia do oprimido é também para essas pessoas invisibilizadas historicamente e que só recentemente passam a ser tematizadas nos currículos e nas políticas públicas educacionais.

O terceiro capítulo, de Pedagogia do Oprimido, versa sobre “A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade”, nele, Freire adverte que está retomando o que já disse sobre a educação problematizadora e sobre o diálogo, em Educação como Prática de Liberdade (1967).

O diálogo para Freire implica uma unidade dialética de “ação e reflexão”, pois, o diálogo está constitutivamente relacionado à palavra³¹, e “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE: 1987, p. 44). Além disso, o diálogo é uma “exigência existencial” (*Ibid.*, p. 45), de “amor” e de humildade e fé nos homens, justamente por isso, segundo Freire, ele se efetiva em uma *relação horizontal* (*Ibid.*, p. 46).

Segundo a Pedagogia do Oprimido, o diálogo começa na busca do conteúdo programático e se estende em toda a ação educativa, por isso, deve levar em consideração a situação concreta em que vive o educador e trabalhar a partir do “tema gerador” e “situações-limites” (*Ibid.*, p. 50), respeitando o princípio que não se faz educação para o povo, mas com o povo, que existe, não apenas vive, e como tal constrói e pode transformar o mundo na convivência.

Logo, “Investigar o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (*Ibid.*, p. 56). Ressalta ainda que as “situações-limites”, que precisam ser superadas, são geradas pelas contradições da sociedade, as quais são, por sua vez, o que fomenta os círculos temáticos (*Ibid.*, p. 64).

De acordo com Freire, a metodologia da educação problematizadora passa pela confecção de material baseado na realidade e no estudo e seleção de textos “leitura e a discussão de artigos de revistas, de jornais, de livros começando-se por trechos [...] entrevistas gravadas [...] debate em torno do conteúdo da leitura” (*Ibid.*, p. 68). Para o autor, o povo precisa participar da elaboração do material com o qual serão discutidas as temáticas de aprendizagem, por isso é uma pedagogia com, não para o povo. Talvez no contexto contemporâneo tentar exercitar, por meio do diálogo, o pensar com, seja um exercício muito interessante, até mesmo revolucionário, no sentido que rompe com a lógica da competição e da imposição tão presente no cotidiano, e parte da lógica capitalista.

³¹ Gadamer dá muita relevância a questão da linguagem enquanto dimensão constitutiva, portanto, ontológica do ser humano. Desde a tradição grega o logos, a palavra, tem muita importância para os filósofos. A palavra, a fala e outras formas de linguagem como os sinais e sons são intermediações dos seres humanos com o mundo e entre si. Não há diálogo sem a linguagem.

O quarto capítulo da obra mestra de Freire trata sobre “A teoria da ação antidialógica”, nele o autor retoma a concepção de “educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e Libertador” (FREIRE: 1987, p. 43) em contraposição à antidualogicidade. Afirma que “A práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazer antagônicos” (*Ibid.*, p. 71), em seguida afirma que tal práxis só pode ser dialógica, caso contrário, é opressora.

Com isso pode ser inferido que não bastam concepções de educação bem intencionadas, mas que não discutem com os coletivos marginalizados – os pobres, as mulheres, os negros, os homossexuais, dentre outros na contemporaneidade – suas questões e demandas. Portanto, esses coletivos de oprimidos precisam ser trazidos para o currículo, o qual precisa ser discutido com eles, por eles e para eles.

Freire é muito enfático em dizer que sem diálogo não há libertação, mas dominação “A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será” (*Ibid.*, p. 72). Vale ressaltar que para o autor a reflexão deve conduzir a ação, sem dicotomias, do contrário poderia descambar em idealismo, de um lado, ou em ativismo do outro.

Freire evidencia a importância da liderança revolucionária e diz “A nossa posição, já afirmada e que se vem afirmando em todas as páginas deste ensaio, é que seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário” (*Ibid.*, p. 76). Na história do Brasil a conquista por direitos nunca foi dádiva por parte de governos, que são ou se constituem, junto às elites econômicas, a elite política do país.

Não é de se admirar que a educação brasileira é herdeira da tradição eurocêntrica, patriarcal, cristã, marcada pelo domínio do outro e pela conformação das pessoas aos valores de quem detêm o poder, seja ele econômico, político, religioso, cultural, etc. Daí a importância de se buscar outra educação que realmente contemple os anseios e demandas do povo brasileiro que é constitutivamente plural e majoritariamente pertencente às minorias sociais, antes que à elite. Segundo Arroyo (2003), a grandeza de Freire consiste em nos educar para captar esse público alvo da ação educativa:

O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos ou excluídos, mas nos reeduca na sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura.

Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação (ARROYO: 2003, p. 34).

Através do diálogo essa sensibilidade pedagógica de que fala Arroyo ganha maior efetividade, por ser constitutivamente abertura ao outro. O diálogo, para Freire, é a essência da revolução, enquanto prática libertadora, já a conquista, enquanto domínio do outro (discurso, texto, outra pessoa), é a essência da opressão, “Assim como a ação antidialógica, de que o ato de conquistar é essencial, é um simultâneo da situação real, concreta, de opressão, a ação dialógica é indispensável à superação revolucionária da situação concreta de opressão” (FREIRE: 1987, p.78).

3.3.1. A ação antidialógica

Outros três aspectos da ação antidialógica, ligadas ao “dividir, para manter a opressão” (*Ibid.*, p. 79), são: a conquista, a manipulação e a invasão cultural. A partir de várias estratégias, por parte do opressor, se cria um clima de insegurança vital, que impede a organização por parte do trabalhador “A perda do emprego e o seu nome numa “lista negra”, que significa portas que se fecham a eles para novos empregos é o mínimo que lhes pode suceder” (*Ibid.*, p. 82).

Por outro lado, no nosso cotidiano, certos programas de recompensa e/ou promoção em nome da eficiência, da eficácia e da meritocracia são o outro lado da moeda da lógica competitiva capitalista. Também essa lógica cria um clima de insegurança e desqualificação do outro, uma vez que quem não alcança certa meta de produção não é promovido, sofrendo assédio que vai desde a comparação com quem produziu mais, até mesmo demissões, em certos casos (bem típico nos ambientes que trabalham com vendas).

No caso das universidades essa lógica se manifesta na exigência de produtividade padrão CAPES e CNPQ. Nas escolas isso pode ser percebido na dinâmica de aprovação/reprovação dos alunos (quando muitos alunos reprovam a disciplina de um professor o mesmo vira alvo³², sobretudo nas escolas particulares, mas também nas públicas). Esses aspectos mencionados são formas contemporâneas de dividir para dominar, pois, mina

³² Não é levado em consideração o grau de seriedade com que o professor conduz a sua disciplina e se o fato de haver reprovações seja decorrente desse aspecto. Por outro lado, se o mesmo professor decidisse aprovar todos os alunos em sua disciplina, abrindo mão do rigor e da seriedade que a mesma exige, somente para não ter problemas com a coordenação ou gestão de uma escola, dificilmente o mesmo passaria por qualquer constrangimento.

as relações entre colegas de profissão desmobilizando o sentido de classe e criando competitividade, nem sempre escancarada.

Retomando a discussão de Freire, se pode notar que a lógica do dividir para oprimir, se manifesta até mesmo em práticas aparentemente inocentes e bem intencionadas, sob o discurso do desenvolvimento humano. Assim, “como auxiliar desta ação divisória, encontramos nela uma certa conotação messiânica, através da qual os dominadores pretendem aparecer como salvadores dos homens a quem desumanizam” (*Ibid.*, *idem.*).

Isso é fica claro, por exemplo, quando são analisadas mais detidamente algumas perspectivas de educacionais com ideologias filantrópicas, como muitas congregações religiosas que se ocupam de um ensino supostamente apolítico e acrítico em relação à sociedade. Aparecem ainda em slogans como ‘Amigos da Escola’ e ‘Criança Esperança’ da Rede Globo, que tentam transferir para a sociedade civil uma responsabilidade que é do Estado, além de ser uma forma, para além do bem que alguns projetos fazem, de mascarar a sonegação de impostos, uma vez que empresas que ‘investem no social³³’ recebem um percentual de isenção fiscal.

Além disso, para manter a desarticulação “A manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem” (FREIRE: 1987, p. 84) e como estratégia estrutural a invasão cultural tende a “amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida” (*Ibid.*, p. 87). Por essas razões a educação precisa se revestir de um caráter dialógico e libertador enfrentando perspectivas reprodutivas do *status quo* dominante, oferecendo uma perspectiva crítica, dialógica e humanizante.

Como superação da invasão cultural Freire propõe a revolução cultural, a compreensão da cultura como superestrutura, a criatividade e conscientização, a colaboração, comunhão e união, organização e testemunho. Afirma Freire (1987, p. 90):

Como a entendemos, a ‘revolução cultural’ é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir.

Por isto mesmo é que este esforço não se pode contentar com a formação tecnicista dos técnicos, nem cientificista dos cientistas, necessários à nova sociedade. Esta não pode distinguir-se, qualitativamente, da outra (o que não

³³ Na verdade empresas que utilizam estratégias como a do Projeto Criança Esperança não estão investindo nada no Social, porque quem paga o funcionamento dos projetos é a sociedade civil, através das doações. O mesmo raciocínio pode ser utilizado em relação ao Teleton, do SBT.

se faz repentinamente, como pensam os mecanicistas em sua ingenuidade) de forma parcial.

Não é possível à sociedade revolucionária atribuir à tecnologia as mesmas finalidades que lhe eram atribuídas pela sociedade anterior, conseqüentemente, nelas varia, igualmente, a formação dos homens.

Freire, assim como Gadamer, não pretende negar a contribuição e a importância das ciências e da tecnologia na formação dos seres humanos, mas sim, lembrar a todos que as mesmas não devem ser tomadas como fim em si mesmas, mas como saberes a serviço do ser humano, portanto, como meio para o aperfeiçoamento ou humanização da cultura e sociedade.

Quanto à necessidade de se compreender a cultura como superestrutura, isso é importante, segundo Freire, porque sempre permanecem resquícios do passado, até mesmo em práticas de quem se pretende revolucionário, dado o caráter histórico da cultura, bastante evidenciado por Gadamer. Assim fala o autor da *Pedagogia do Oprimido*:

Na medida em que a conscientização, na e pela ‘revolução cultural’, se vai aprofundando, na práxis criadora da sociedade nova, os homens vão desvelando as razões do permanecer das ‘sobrevivências míticas, no fundo, realidades, forjadas na velha sociedade.

Mais rapidamente, então poderão libertar-se destes espectros que são sempre um sério problema a toda revolução, enquanto obstaculizam a edificação da nova sociedade (FREIRE: 1987, p. 91).

Para o autor, é importante ter consciência das “sobrevivências” (*Idem.*) que permanecem no interior da cultura para que, por meio da ação, a mesma possa ser transformada. A educação, a longo prazo, pode contribuir para a transformação da cultura opressiva em cultura da libertação, aquela que contribui para humanização.

Ora, para Freire, meras “soluções reformistas” (1987, p. 92) não são suficientes para uma verdadeira transformação da realidade, ou seja, não resolvem suas contradições. Exige-se conscientização³⁴, criatividade na ação e adesão aos oprimidos: “[...] repitamos o que vimos afirmando em todo o corpo deste ensaio: a impossibilidade de a liderança revolucionária usar os mesmos procedimentos antidialógicos de que se servem os opressores para oprimir”, e, continua enfatizando a diálogo “Pelo contrário, o caminho desta liderança há de ser o dialógico, o da comunicação” (*Ibid.*, p. 93).

³⁴ Segundo Freire não se pode supor de antemão que os oprimidos já são esclarecidos, pode ser que devido o domínio da cultura pelas ideologias, o oprimido defenda o discurso do opressor. Isso faz muito sentido, como exemplo podemos referir o fato recente, que vem ocorrendo desde 2015, em que pessoas em manifestações nas ruas e nas redes sociais têm pedido o retorno da ditadura, numa crítica ao atual sistema, sem, contudo, pensar nas conseqüências.

A adesão aos oprimidos, segundo Freire, implica “numa caminhada até eles. Numa comunicação com eles. As massas populares precisam descobrir-se na liderança emersa e esta nas massas” (*Idem.*). Daí porque, para o autor, é fundamental o processo de conscientização. Além disso, não é interessante pensar uma educação para os oprimidos deixando-os de fora do processo de concepção da mesma, mas pensar com, articular com eles.

Para Freire é preciso colaboração com as massas e “comunhão no sentido de ajuda-las a que se ajudem na visualização da realidade opressora” (*Ibid.*, p. 95). O que não é tarefa fácil, seja pela desconfiança das mesmas, como pelo medo, que represálias e consequências negativas, podem ocasionar, como mencionado a respeito da perda do posto de trabalho, por exemplo.

3.3.2. A ação dialógica

Em contraposição à ação antidialógica, que serve à opressão e manutenção do *status quo*, por meio da dominação, a ação dialógica, por sua vez, por ser servir à libertação, assume quatro características: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

De acordo com Freire, na ação dialógica não é mais a conquista a característica principal, mas, a colaboração, pois nela, “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (1987, p. 96).

É significativa a grafia que Freire dá a palavra separando-a por hífen, pois, esse co-, reforça a ideia de coletividade, de ser e estar junto, na tarefa de transformar o mundo. Portanto, laboração remete a labor: trabalho, logo, colaboração tem esse sentido de trabalhar juntos, de ajudar a alguém em uma dada tarefa. O mundo se transforma quando as pessoas trabalham juntas, co-laboram com a transformação. Pode ser dito que a educação torna-se mais significativa quando os envolvidos ou engajados nela co-laboram entre si.

Freire adverte que a liderança revolucionária não deve sentir-se dona das massas, no sentido de que esta tenha que comandá-las e guia-las rumo à libertação. Quem se propõe a colaborar na transformação do mundo deve evitar práticas messiânicas, mas, procurar transformar as pessoas em “co-autoras da ação da libertação” (*Ibid.*, *idem.*). Nesse sentido afirma Freire:

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.

O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a *conquista* das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão.

O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza.

Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu (1987, pp. 96,7).

Interessante essa perspectiva freireana de considerar que a ação dialógica só pode ocorrer entre sujeitos, porque é justamente o que Gadamer defende quando faz a crítica da modernidade e da ciência moderna, porque a mesma tende a objetivar tudo o que existe, incluindo as pessoas.

Da mesma forma pode ser percebida uma semelhança entre os dois pensadores quanto a ênfase em que o diálogo não domestica, não impõe, não se dá na conquista, mas pelo contrário se constrói no respeito mútuo, no clima de colaboração, em práticas e saberes comuns.

A citação acima desfaz também o equívoco de quem acha que por ser dialógica uma prática docente funda-se no vazio. Ora, o respeito mútuo exigido nas práticas dialógicas não significa confusão de papéis ou um vale tudo, nada disso, o educador dialógico sabe quais objetivos quer alcançar e assume a sua responsabilidade em colaboração, se colocando em um caminho de construção intersubjetivo, em que o convencimento, não a imposição, é o importante.

A questão da comunhão é outro aspecto importante da ação dialógica, de acordo com Freire, porque cria um clima de empatia segundo o qual o oprimido, por adesão livre antes que pela imposição, compreende a importância da colaboração. Nesse sentido, afirma: “O que exige a teoria da ação dialógica é que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária, ela não pode prescindir desta *comunhão* com as massas populares” (FREIRE: 1987, p. 98).

É a partir da comunhão, passando pela adesão a uma ação cultural, em oposição à ideologia dominante, que se chega a união, necessária à consciência de classe. Logo, “o objetivo da ação dialógica está, [...], em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porque* e o como da sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (*Ibid.*, p. 100). Se a divisão para dominar caracteriza a ação antidialógica, a união caracteriza a ação dialógica.

Para Freire é fundamental que cada oprimido se reconheça como sujeito e pertencente a um dado grupo, mas, para que isso ocorra é necessário desmitificar o mundo e as razões que os mantem presos à opressão, é necessário romper com as ideologias opressoras, nesse sentido, a ação cultural deverá “aclara aos oprimidos a situação objetiva em que estão, que é mediatizadora entre eles e os opressores, visível ou não” (*Ibid.*, p. 101).

A organização é outro elemento característico da ação dialógica. Segundo Freire, ela é o oposto da manipulação (típica da ação antidialógica, que visa à conquista). Portanto, para Freire:

A organização não apenas está diretamente ligada à sua unidade, mas é um desdobramento natural desta unidade das massas populares.

Desta forma, ao buscar a unidade, a liderança já, busca igualmente, a organização das massas populares, o que implica no testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a, ambas (*Ibid.*, p. 102).

Na sequência do texto Freire continua dando muita ênfase ao testemunho como elemento fundamental à organização, e, por conseguinte, à ação dialógica. Se na ação antidialógica se faz recurso ao poder e às ideologias para manter a opressão, na ação dialógica a liderança (termo usado por Freire), conta com o testemunho para que as massas possam aderir ao projeto de libertação. O testemunho é visto pelo autor como constituinte da ação revolucionária e a ele é atribuído um importante papel pedagógico. Pode se dizer que:

O testemunho, na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da evolução. [...]

Todo testemunho autêntico, por isto crítico, implica na ousadia de correr riscos – um deles, o de nem sempre a liderança conseguir de imediato, das massas populares, a adesão esperada (FREIRE: 1987, p. 102).

Em termos concretos pode ser dito que o educador dialógico precisa estar consciente, embora tenha clareza dos objetivos que deseja alcançar, que corre o risco de não ser compreendido, de ter sua proposta de atividade recusada ou menosprezada. E como a essência da dialogicidade é contrária à imposição, resta ao educador exercitar a paciência e o diálogo para encontrar formas de propor ao aluno determinada atividade, de modo que o mesmo possa aderir a ela. Nesse sentido:

A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto este, de dizer sua palavra,

instaura o aprendizado da *pronúncia* do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico [...].

A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade.

Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela (*Ibid.*, p. 103).

A questão da pronúncia do mundo pode ser compreendida como o processo de empoderamento ou de ‘dar voz e vez aos oprimidos’, na perspectiva dialógica, no sentido do despontar para o diálogo, do poder perguntar e responder, como diria Gadamer. A questão da pronúncia do mundo instaura a necessidade de dar visibilidade ao outro, que por ser dominado, não pôde dizer sua palavra.

É interessante ainda, na passagem acima a questão da oposição que Freire faz entre autoritarismo e autoridade, licenciosidade e liberdade. Não é porque a ação é dialógica, que o educador é destituído de sua autoridade. O ato de educar deve ter presente a questão da autonomia sim do educando, mas, isso não significa ausência de regras e, portanto, o triunfo da licenciosidade, de que fala o autor. Trata-se ao contrário do reconhecimento e respeito mútuo entre educando e educador, cada um assumindo o seu papel de modo responsável.

O conceito de síntese cultural está associado à ação cultural, esta, por sua vez, segundo Freire, “é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la (1987, p. 104). Portanto, a ação social ou está a serviço do *status quo*, para conservá-lo, ou contra ele, para transformá-lo. Embora reconheça que a dialética mudança x permanença faz parte da estrutura do real, contudo, Freire salienta que o que se espera é a superação dos antagonismos que desfavorecem a libertação dos oprimidos.

Distinguindo a invasão cultural da síntese cultural, Freire afirma:

Na invasão cultural, os espectadores e a realidade, que deve ser mantida como está, são a incidência da ação dos *atores*. Na síntese cultural, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores.

Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante.

Neste sentido é que toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural (*Ibid.*, p. 105).

Isso se dá porque na síntese cultural, como proposta da ação dialógica, a educação ou as práticas culturais não são pensadas para o oprimido, mas com ele, e em regime de

colaboração. Apresenta-se como superação da alienação porque se trata de uma adesão consciente ao projeto de libertação, o qual se inspira no testemunho da liderança que quer a transformação da realidade.

Do exposto pode ser inferido que toda ação educativa que visa à libertação dos oprimidos, ou colocado em outros termos, que vise a autonomia do educando, precisa romper com as formas ideológicas alienantes de cultura. Para isso, deve contribuir no processo de compreensão da cultura, como produto e produtora de humanidade, em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos.

Não se está pretendendo com isso defender a ideia de neutralidade, a qual nas perspectivas de Gadamer, Freire, e tantos outros já foi superada, pois todo saber e modo como é produzido é histórico. Consequentemente, traz a marca do pertencimento a uma dada tradição e a um determinado lugar.

Além disso, toda educação pretende alcançar algum objetivo com a transmissão de saberes, logo é perpassada também por um conjunto de ideias. Fundamental é manter a constante abertura a reflexão e ao questionamento, para identificar o que não está a serviço da humanização, para tentar superar.

Embora a síntese cultural, dado o seu caráter dialógico, supere a ideia de um modelo rígido, imposto, a ser seguido, contudo, há se considerar também, segundo Freire, que a liderança, ou educador, tem um saber mais apurado que o povo, o qual também é portador de saberes:

O saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquela.

Isto tudo implica que, na síntese cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo e a do povo, com o enriquecimento de ambos.

A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra (FREIRE: 1987, p. 106).

Fusão de horizontes em Gadamer, e síntese cultural em Freire, podem ser tomadas praticamente como sinônimas. Em ambas nota-se uma perspectiva de respeito mútuo, no processo educativo, entre educador e educando, que culmina com o enriquecimento de ambos. Portanto, Freire não vê problemas no fato que a liderança e o povo têm inicialmente visões de

mundo diferentes e até divergentes; é problemático quando a liderança não reconhece que os oprimidos têm uma visão de mundo, negando que são portadores de saberes.

A negação do saber da outro constitui-se em uma prática antidialógica, por outro lado, “na teoria dialógica da ação, por isto mesmo é *síntese*, não implica em que devem ficar os objetivos da ação revolucionária amarrados às aspirações contidas na visão de mundo do povo” (*Idem.*). É significativa essa passagem, pois faz refletir sobre o papel da educação na transformação da realidade opressora. Se os educando estão acostumados a uma determinada situação e a mesma é opressora, cabe ao educador refletir com eles sobre a situação e mostrar outras visões de mundo. Afinal se não houvesse necessidade de aprendizados, não haveria sentido o ato de educar. Portanto, a reflexão e o questionamento devem estar sempre norteando o fazer educativo.

Freire conclui a respeito da Pedagogia do Oprimido (1987) o seguinte:

A colocação que, em termos aproximativos, meramente introdutórios, tentamos fazer da questão da pedagogia do oprimido, nos trouxe à análise, também aproximativa e introdutória, da teoria da ação antidialógica, que serve à opressão e da teoria dialógica da ação, que serve à libertação.

Desta maneira, nos daremos por satisfeitos se, dos possíveis leitores deste ensaio, surjam críticas capazes de retificar erros e equívocos, de aprofundar afirmações e de apontar o que não vimos.

[...]. Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (FREIRE: 1987, p. 107).

Ao me deparar em uma leitura mais atenta de Pedagogia do oprimido pude perceber que se trata de um clássico. Como tal, deveria ser leitura obrigatória para quem quer enveredar pela árdua vertente da educação e, mais especificamente, da docência. Trata-se de um texto fruto da vivência do autor.

Uma boa compreensão da obra requer o mínimo de leitura em Hegel, Husserl, Heidegger, Marx, Sartre, Fromm, teologia da libertação, dentre outros. Certamente um dos grandes méritos de Freire é não ter se tornado “escravo” de um único referencial teórico-metodológico, mas, autonomamente colheu, em cada um dos autores que leu, o que tem de melhor, para dar conta da complexidade que é o ser humano na constante luta por humanizar-se.

Nota-se que tanto Freire, quanto Gadamer, tem muito a dizer a quem é da área da educação. Trata-se de dois autores muito profundos e fecundos para pensar uma educação

comprometida com o que tem de melhor, o ser humano. Pode parecer redundância propor uma educação que vise a humanização, mas não.

A questão da humanização, da formação humana, de tão óbvia, que parece ser, acaba sendo substituída ou compreendida como formação técnica, formação para o mercado de trabalho, de modo que muitos aspectos humanos, como a capacidade de perguntar e responder, própria das relações dialógicas, muitas vezes é menosprezada. A educação não pode perder de vista que sua missão é contribuir na formação humana para a convivência, para a colaboração, para a construção de uma sociedade mais humana, mais justa, portanto, menos preconceituosa, menos excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós aprendemos a falar e começamos a aprender om os outros. Além disso, nunca esgotamos esse aprendizado (GADAMER: 2012, p. 359).

Gostaria de iniciar essas considerações destacando que não é nada fácil ser funcionário público do Estado e cursar pós-graduação. A política do Estado do Pará para a formação continuada de seus professores é aviltante, pois não só não oferece estímulos como penaliza aqueles que ousam se tornar pesquisadores, com descontos salariais significativos no vencimento mensal, em decorrência da perda de carga horária a partir do momento que é concedida a Licença Aprimoramento para cursar Mestrado ou Doutorado.

Isso pode parecer algo irrelevante, mas não é, haja vista que justamente no momento em que o mestrando ou doutorando deveria ter a tranquilidade necessária para realizar suas pesquisas acaba tendo que se preocupar com aspectos existenciais relacionados à subsistência concreta, decorrentes das dificuldades vivenciadas por causa da diminuição dos vencimentos.

Cada vez que tive que ir a SEDUC/Pa tentar corrigir a situação, da redução de carga horária, sem êxito, voltava sempre muito arrasado, mas pensava nas disciplinas que tinha que terminar e no quanto, não obstante os percalços, a experiência de fazer mestrado, de estudar com professores maravilhosos, na melhor Instituição de Ensino Superior do Norte do Brasil, é um privilégio e o quanto é maravilhoso poder estar na formação continuada, tendo acesso a tantos saberes que a prática cotidiana de sala de aula não permitiria.

A experiência do mestrado reforçou em mim a convicção de que o saber é produzido socialmente e, como tal é histórico. Resulta daí que não existe saber desinteressado, isto é, não existe saber neutro, pois os saberes produzidos são produto das aspirações pessoais, as quais estão de acordo com as aspirações de um determinado grupo social, portanto, se reveste também de um caráter político.

Outro desdobramento importante relacionado à questão da produção do conhecimento é que, justamente por ser histórico, não é produzido do nada, mas tem sempre alguma referência. Mesmo os autores mais originais fundamentam suas ideias em outros autores. Isso fica muito evidente em Gadamer e Freire. As fontes em que um autor bebe influencia significativamente o curso da sua obra, embora, intencionalmente ou não ao longo do

percurso o mesmo tente se afastar das origens. Nos dois autores em questão, se percebe a influência recebida da fenomenologia heideggeriana, dentre outras.

Ora, esses aspectos mencionados anteriormente se encontram presentes e tematizados nas obras dos autores principais, Gadamer e Freire, em cuja obra me detive mais profundamente, e, também na obra de outros autores que auxiliaram nas discussões. A constante preocupação de Gadamer e Freire com o homem historicamente situado é, dentre outros aspectos, o que os motivou a desenvolver um pensamento prático (no sentido da *phronesis* e da práxis, respectivamente) que visa, por meio da educação dialógica, a construção de um mundo melhor, onde haja mais colaboração e respeito mútuo, portanto, relações verdadeiramente humanas, pessoas humanamente melhores.

Em relação à educação, a formal, em linhas gerais, pode ser dito que se trata de um processo no qual se lida com pessoas visando o alargamento de seus horizontes tanto culturalmente quanto do ponto de vista gnosiológico e epistemológico, para que as mesmas possam viver e conviver em sociedade. Ela, por lidar com pessoas, tem um caráter social, histórico e político.

Nesse sentido, a pretensão dessa dissertação foi repensar a educação a partir dos dois referenciais já mencionados, Gadamer e Freire. Foi dado um espaço maior para Gadamer, capítulos um e dois, devido ao fato de ser um autor pouco conhecido no Brasil, se comparado com Freire, autor cujas ideias já são bastante difundidas em todas as regiões e onde têm um curso de pedagogia ou pós-graduação em educação.

Quanto a necessidade de dar maior ênfase a Gadamer devido ser menos conhecido, isso ficou claro quando foi feita a pesquisa do estado da arte do autor, tendo como fonte o portal de periódicos da CAPES. Os artigos, as dissertações e as teses produzidos concentram-se nos regiões sul e sudeste. Logo, o estudo revelou que há um grande campo em aberto no que se refere à hermenêutica filosófica.

Embora o estudo tenha revelado que a hermenêutica filosófica, inspirada na fenomenologia heideggeriana, não reivindica para si o status de metodologia, ainda assim, ela se mostrou uma prática interessante para pensar a educação devido ao fato que é, simultaneamente, tarefa de interpretação e compreensão, e, portanto, o fenômeno educativo será tanto mais compreensível, quanto mais a cultura for compreendida. Além disso, a hermenêutica é uma sabedoria prática, isto é, *phronesis*.

A hermenêutica pode dar esse suporte, sobretudo, porque sugere que os fenômenos humanos são melhor compreendidos quando vinculados ao contexto histórico no qual foram

ou são produzidos. Em Gadamer (2012, p. 73) “A hermenêutica encontra-se diante do desafio do incompreendido e do incompreensível, e por meio daí, ela é trazida para o caminho do questionamento e obrigada a compreender”. Onde há algo incompreendido porque ideologicamente enviesado ou porque mal colocado, ou que desconsidera a tradição, a história e outros aspectos importantes da realidade, a hermenêutica tem algo a contribuir.

É nesse sentido que a hermenêutica filosófica contribui para a crítica da ciência moderna e também desconfia de saberes que se impõem como absolutos, mas que na verdade são modos reducionistas de ver a realidade, porque ao tomar como referência apenas algum dado do real tendem a absolutizá-lo como se fosse a verdade mais sublime, negando ou desconsiderando tantos outros aspectos igualmente importantes para uma compreensão mais fecunda da realidade, da cultura, da sociedade.

A crítica à ciência moderna pode justamente partir da pretensão que a mesma tem de compreender a totalidade do real a partir da empiria e de um modo supostamente neutro. Ora, nem a realidade se resume aos dados imediatamente empíricos, nem os saberes que a ciência produzem são tão neutros assim. Isto é, existem interesses, inclusive econômicos, que motivam o debate ético em torno das finalidades, bem como dos próprios impactos causados à humanidade e ao meio ambiente como um todo, pela ciência e a tecnologia fruto do desenvolvimento científico (Hiroshima e Nagasaki, Chernobyl, implemento tecnológico para extermínio de milhares de judeus pelo nazismo(sob o comando de Hitler), o embate dos Estados Unidos com países que produzem armas nucleares – como Iran e Coréia do Norte – , aquecimento global, a discussão da bioética em torno da tecnologia genética, questões de sustentabilidade, direitos dos animais, dentre outros, são problemas que põe em discussão a neutralidade do saber produzido pela ciência).

O próprio cientista, por ser humano, também já está influenciado pela educação que recebeu, pelo contexto no qual se encontra, pela tradição. Para Gadamer, o que é socialmente produzido traz a marca de uma dada tradição, pois, os preconceitos, ou compreensão prévia, é o postulado de toda compreensão, nesse sentido, afirma:

O condicionamento hermenêutico do compreender, tal como vem formulado na teoria da interpretação e sobretudo na doutrina do círculo hermenêutico, não se limita às ciências históricas, nas quais a situação do investigador forma parte das condições práticas do conhecimento. A hermenêutica encontra aqui seu caso exemplar, na medida em que na estrutura circular da compreensão se retrata também a mediação entre a história e o presente. Essa mediação precede todo distanciamento e estranhamento históricos. A pertença do intérprete a seu “texto”, como a pertença do destino humano a

sua história, é evidentemente uma relação hermenêutica fundamental que não se pode eliminar, com belas sentenças, como acientífica. Deve-se assumi-la conscientemente como a única atitude adequada à cientificidade do conhecimento (GADAMER: 2002, pp. 505/506).

Ou seja, para Gadamer, o que garante a cientificidade do conhecimento não é a subordinação do saber ao método empírico, como nas ciências da natureza, mas justamente a tarefa de interpretação e compreensão a partir da pertença a um dado contexto histórico e a um destino comum. Para o autor, o valor cognitivo das ciências do espírito não dependem da objetividade científica, segundo o modelo das ciências da natureza, mas da verdade que pode aflorar a partir da “reflexão hermenêutica crítica” (*Ibid.*, p. 507).

Com isso, pode ser afirmado que a validade dos saberes produzidos, seja em qual âmbito for, precisa passar constantemente pelo crivo do questionamento e da reflexão, isso vale para a filosofia, vale para a educação, vale para a ciência. Pois, segundo Gadamer (2002):

Numa época em que a ciência penetra sempre mais decisivamente na práxis social, esta mesma ciência só poderá exercer adequadamente sua função social quando não ocultar seus próprios limites e as condições de seu espaço de liberdade. É justamente isso que a filosofia deve esclarecer a uma geração que acredita na ciência até os extremos da idolatria. E é justamente nisso que a tensão de *Verdade e método* possui uma atualidade inalienável” (GADAMER: 2002, p. 509).

Nota-se então uma advertência muito importante para o conhecimento e trata-se de o mesmo saber reconhecer seus limites, não existe conhecimento infalível. Para o autor, um dos problemas viscerais que gera confusão em relação à metodologia das ciências seria “a decadência do conceito de práxis” (2002, p. 514). Isso, porque, segundo ele, “a práxis passou a ser uma mera aplicação da ciência” (*Idem*). Com isso, teria se dado maior ênfase ao saber técnico, dos experts, em detrimento da sabedoria prática, no sentido, da *phronesis* aristotélica.

Outra consideração a respeito da ciência diz respeito a sua pretensa correção de seus saberes, o que já ficou claro acima que não há saber cem por cento correto, por mais correto que seja. Além disso, a ciência é hipotética, antes que absoluta. As ciências procedem a partir de perguntas e tentativas de respostas a essas perguntas, confirmação ou refutação de hipóteses, por isso, Gadamer diz que “Assim, toda ciência implica um componente hermenêutico” (2002, p. 519).

Com muita razão a hermenêutica ajuda a compreender que mesmo os fatos históricos ou os eventos ocorridos na natureza não se constituem de modo isolado, mas dentro de um

determinado contexto, que muitas vezes precisa ser esclarecido (interpretado) para se ter uma compreensão do ocorrido, seja ele um fato ou evento. A educação não foge a essa regra. A compreensão do que ocorre no âmbito da educação se dá de modo mais fecundo e adequado quando se leva em consideração o contexto e as múltiplas relações implicadas em um dado fato ou vivência.

A relevância dessa crítica que a hermenêutica faz aos saberes rígidos com pretensão de ser saberes absolutos está em que na maioria das vezes tais saberes acabam não contribuindo para a criação de um espaço comum de convivência e colaboração, portanto, nisso conversa com a pedagogia crítico-humanizante de Freire, pois tais saberes não promovem a libertação ou a humanização do ser humano.

Isso é algo muito significativo, porque está diretamente relacionado ao tipo de ser humano que queremos formar. A educação precisa se preocupar com o quem e com o para quê da ação educativa. Se não for para transformar a realidade visando à convivência humana em um mundo melhor, a educação teria uma finalidade no mínimo dúbia. Da mesma forma se se tem uma educação que não atenta para a questão das desigualdades sociais, que não atenta para as minorias raciais, étnicas, de gênero, *queer*, etc., ela continuará a perpetuar o *status quo* e continuará transmitindo os valores eurocêntricos de uma elite que não é maioria no país, mas, exerce grande influência por ser detentora do poder econômico e ter a seu favor os meios de comunicação de massa, importantes na difusão da cultura.

Embora a internet mexa bastante com essa questão do controle da elite, quando se tem uma massa alienada os mecanismos de controle se travestem de liberdade e criam a falsa ilusão de que as pessoas são livres, quando na verdade continuam reproduzindo coisas que não contribuem para a transformação da estrutura social na qual vivem, mas sim a perpetuação das condições opressoras, basta pensar nas questões políticas que ocorreram e vêm ocorrendo nos últimos dois anos no cenário nacional. Imagina pessoas nas redes sociais pedindo a volta da ditadura militar – decadência – muitas não sabem nem o que isso significa, mas embarcam em proposições de pré-candidatos que se lançam como os salvadores da pátria, os “novos Messias”, que na verdade não pretendem transformar nada, mas sim manter os privilégios das elites.

Portanto, a educação precisa não perder de vista a sua finalidade social e política de humanização e criação de um espaço de colaboração em que as pessoas possam viver melhor. O mundo precisa de pessoas mais solidárias e comprometidas com o enfrentamento das injustiças. A educação não é panaceia, mas pode dar a sua contribuição.

Quanto aos objetivos dessa dissertação, penso que a mesma os tenha alcançado, ao menos em parte, pois todo e qualquer estudo nunca se esgota, além do fato que o modo como procurei construir as discussões está marcado pelas minhas próprias vivências e pelo percurso de estudo seguido, como já justificado, foi dedicado um volume maior de páginas a Gadamer.

Nesse sentido, o primeiro capítulo, teve o mérito de apresentar elementos e conceitos da hermenêutica filosófica que ajudam a compreender essa educação menos marcada pelo paradigma da cientificidade moderna, embora marcada, mas, que leva em consideração aspectos mais vivenciais(experiência de vida) e concretos, embora não se restrinjam às relações de classe, como fazem alguns marxistas.

Segundo Gadamer, toda vez que se elabora a experiência de vida, se compreende a tradição e que e que se entra em contato na vida social aí se faz necessário um saber prévio, o qual para o filósofo é, “No entanto, e continua sendo o *médium* que sustenta toda compreensão. É por isso que cunha a peculiaridade metodológica das ciências da compreensão” (2002, p. 521). Ou seja, a tarefa hermenêutica da compreensão e interpretação.

Justamente por isso, para o autor “Toda práxis social – e verdadeiramente também a práxis revolucionária – não pode ser pensada sem a função da retórica” (*Ibid.*, p. 530). Essa afirmação deve ser pensada a partir da função de persuasão da retórica, pondo em evidência a questão do falar em público para convencer, mas também emprestar o ouvido para o que está dizendo o interlocutor, não enquanto necessidade lógica. Afirma Gadamer (1983):

Por conseguinte, uma primeira distinção a fazer com respeito à hermenêutica tradicional, é o fato de que a hermenêutica filosófica está mais interessada nas perguntas que nas respostas. Ou melhor, interpreta os enunciados como respostas a perguntas que tem de compreender. Porém isso não é tudo. Onde começa nosso esforço por compreender? Temos liberdade de escolha para isso? Somos nós os que aqui têm liberdade? É verdade que seguimos nossa livre decisão, quando procuramos investigar ou interpretar determinadas coisas? Decisão livre? Um esforço não compartilhado, totalmente objetivo? (GADAMER: 1983, p. 72).

(1999, p. 416). Segundo Rohden (2000, p. 182)

Como se nota a dialética da pergunta e da resposta, que fundamenta o diálogo, põe a primazia na pergunta, porque o questionamento e a reflexão têm um papel central na validação do conhecimento, porque através deles se pode identificar o que está ou não de acordo³⁵ na tradição bem como os princípios que o norteiam. Nesse sentido, “O debate

³⁵ Essa discussão, realizada por Gadamer e Hohden, a respeito da distinção entre preconceitos legítimos e ilegítimos já se encontram a partir da página 53, deste trabalho.

hermenêutico moderno colocou o fenômeno do diálogo no centro das discussões, porque a linguagem só se dá, se forma, se amplia e atua no diálogo” (GADAMER: 2002, p. 507).

Por essa razão o diálogo vivo, da pergunta e da resposta, é um dos fundamentos da educação pensada a partir da hermenêutica filosófica. Isso se dá devido ao fato que na hermenêutica, assim como na pedagogia humanista de Freire, o processo educativo não pode se dar por imposição, mas por convencimento. Seria contraditório postular a possibilidade de emancipação ou a autonomia de um educando onde faltasse o respeito mútuo, fundado no diálogo. O encontro do educador com educando, mediado pelo diálogo, é o encontro de dois mundos que, no respeito às especificidades do *métier* educacional, instaura um mundo novo, dá-se uma fusão de horizontes. Segundo Gadamer (2012, p. 220), “os homens precisam construir um mundo comum em uma troca dialógica constante com os outros”.

O segundo capítulo apresentou o diálogo a partir de Gadamer e os principais conceitos da hermenêutica filosófica que se articulam com o mesmo. Os clássicos gregos, sobretudo Platão e Aristóteles, são as referências primeiras para a construção da argumentação gadameriana a respeito do diálogo.

Os conceitos principais trabalhados no capítulo são: compreensão, diálogo vivo, círculo da compreensão. Para Gadamer (2012, p. 80), “Não buscamos o diálogo apenas para compreender melhor os outros. Ao contrário, nós mesmos é que somos muito mais ameaçados pelo enrijecimento de nossos conceitos ao quereremos dizer alguma coisa e ao buscarmos o acolhimento do outro”. Aprendemos com Gadamer que na maioria das vezes a incapacidade para o diálogo reside em nós mesmos, inclusive quando dizemos que ela está no outro. Com a hermenêutica filosófica podemos aprender ainda que as atitudes de respeito mútuo, de escuta atenta e de abertura são elementos sem os quais o diálogo malogra. Saber escutar o que o outro tem a dizer é uma virtude fundamental também na Pedagogia do Oprimido.

Gadamer ressalta que a tradição é fundamental no processo de compreensão. Estamos sempre já em uma dada tradição e o modo de ser próprio do homem enquanto ser no mundo e ser com os outros é hermenêutico. No círculo da compreensão se dá a dialética do todo e da parte e vice versa. Em tal circularidade o sujeito compreende e se compreende a partir da perspectiva relacional. A circularidade é fecunda para pensar a fusão de horizontes, interessante para pensar a relação educador x educando.

Aprendemos ainda que o diálogo precisa ser um princípio educativo pressuposto em todas as relações propriamente humanas, pois, nós os humanos somos seres de/na linguagem. O diálogo cria reciprocidade e respeito pela alteridade. As relações mediadas pelo diálogo

tendem a ser experiência de entendimento, de compreensão, de abertura, de comunicação, de criação de consenso, de libertação, de espontaneidade (como no jogo), de aprendizado prazeroso, de autonomia.

Por fim, no terceiro capítulo, foi mostrado como há possibilidade das obras de Gadamer e Freire dialogarem em alguns aspectos, sobretudo quanto à fundamentação das ideias de ambos na fenomenologia heideggeriana, como também na tematização do diálogo como experiência educativa significativa.

Vimos em *Pedagogia do Oprimido* como Freire, um advogado de formação, a partir do Movimento de Cultura popular, converteu-se em um educador preocupado com a práxis educativa libertadora do povo oprimido. Para o autor a educação como prática de liberdade precisa romper com toda e qualquer forma de opressão. Denuncia então a educação bancária, aquela em que os saberes dos educandos são negados e a voz silenciada.

Freire defende que a prática educativa precisa ser dialógica se quiser realmente transformar o mundo, a realidade do educando, pois, não se pode propor a autonomia e a libertação do educando, se isso for feito através de uma prática antidialógica, pois a mesma só visa a manutenção do *status quo*, e serve a elite, não a libertação do oprimido, através da transformação da realidade opressora.

A teoria da ação dialógica demonstrou que o diálogo deve ser o balizador das relações pedagógicas, portanto, ele deve ser encarado como algo fundamental à libertação dos oprimidos. Tanto quanto em Gadamer, em Freire percebe-se uma constante ênfase em uma proposta educativa pautada por práticas democráticas, no sentido de não autoritárias, não obstante o reconhecimento da necessária autoridade própria do fazer educativo que compete ao educador exercitar em suas ações. Por essa razão, tais práticas são possíveis no diálogo.

Para finalizar gostaria de reafirmar a convicção de que a produção de conhecimento é uma tarefa social e como tal é um ato político. A finalidade da educação não pode ser a produção do conhecimento por ele mesmo, mas sim a transformação de vidas, a transformação da realidade, que passa, do ponto de vista hermenêutico e também do humanismo crítico de Freire, pela auto compreensão e pela autotransformação.

É um trabalho que tem limites, próprios da produção de alguém que está iniciando a pesquisa acadêmica. Por outro lado, o mesmo foi conduzido com muita seriedade e tem muito das vivências do próprio autor. Uma preocupação que acompanhou todo esse trabalho, que é uma preocupação da minha atuação docente, é a questão da autonomia do educando. Penso

que a via dialógica seja a mais adequada, pois, se pauta na dignidade comum aos seres humanos, no respeito mútuo.

Gostaria de advertir que a educação não pode ser vista como a solução para todos os problemas do mundo, mas com certeza também não pode ser vista com descredito, pois se não acreditarmos que a nossa ação como educadores pode contribuir com a transformação do mundo e das pessoas em algo melhor, então teremos perdido o sentido do ato de educar. É preciso manter viva a esperança.

Assim, ao chegar ao final desse percurso de estudo é certo que se o resultado final não alcançou o que poderia alcançar em outras circunstâncias, por outro lado, o próprio caminhar já valeu a pena. Não podemos ter medo de ser taxados de utópicos. Se não podemos com nossa ação mudar o mundo, ao menos façamos por onde mudar o nosso redor e fazer o nosso melhor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. L. S. de; ROHDEN, L.; FLICKINGER, H. G.; GADAMER, H. G., **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000, 222 p.
- APPLE, Michael W., AU, Wayne, GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARROYO, Miguel G.. **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos de aprender dos Movimentos Sociais**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, Belo Horizonte, jan/jun 2003, pp. 28-49. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso 23 mar. 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:2ª. Versão revista**. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acesso 17 de jul de 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, professores fascinantes**. 9. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**. Contribuições a uma análise crítica. 2ª. ed. Campinas, Autores Associados, 2005. Coleção polêmicas do nosso tempo.
- FIGAL, Günter. **Martin Heidegger: Fenomenologia da liberdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **Para que filosofia da educação? 11 teses**. Perspectiva. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun. 1998.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Editores Associados, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. pp 205.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 107 pp.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 31ª., São Paulo: Paz e Terra, 2005, 148 pp.

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

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Ed. 3ª, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. 6. Ed. Traduzido do alemão de uma conferência de 1999, em Eppelheim. Revista Santander, n. 6. Barcelona, 2011. Disponível em <<https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorientesIntelectuales.pdf>> acesso em 02/07/2017.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia Sá C. Schuback, 14ª. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JAEGER, Werner. **PAIDEIA: A Formação do Homem Grego**. Trad. Artur M. Parreira. 3ª. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. 3ª. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Autêntica, 2006.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Educação Humanista e Diversidade: um diálogo possível entre Paulo Freire e Martin Heidegger**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

POPPER, Karl R.; BATH, Sérgio. **Conjecturas e refutações: o progresso do conhecimento científico**. Ed. Universidade de Brasília, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do valle, 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

REALE, Giovanni. **PLATONE: TUTTI GLI SCRITTI**. IV ed., Bompiani: Milano, 2005.

SAVIANI, D. **Contribuições da Filosofia para a Educação**. Em Aberto. Brasília, ano 9. n 45.jan/mar. 1990, p. 3-9.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras aproximações. 11ª. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SCHMIDT, Lawrence. **Hermenêutica**. Petrópolis, RJ, vozes, 2012.

SCHUCK, Rogério José. **Através da Compreensão da Historicidade para uma Historicidade da Compreensão como apropriação da Tradição**. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em < http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/13/TDE-2008-01-04T071258Z-970/Publico/397345.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SEIBT, Cezar e SILVA NETO, Francisco Bezerra da. **O Diálogo em Gadamer e a Educação para a autonomia**. Revista COCAR, Belém, v.10, n.19, p. 287 a 310 – Jan./Jul. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A contribuição da filosofia para a educação**. Em aberto, Brasília, ano 9 n. 45, jan/mar 1990.

STEIN, Ernildo. **Compreensão e Finitude: Estrutura e Movimento da Interrogação Heideggeriana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

a) Artigos:

ALVES, Marcos Alexandre. **Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação**. Maringá, Rs, Acta Scientiarum. Education, 2011, Vol.33(1), pp.17-28. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

Alves, Marcos Alexandre. **O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da Educação**. Santa Maria, RS, Ciência & Educação, v. 17, n. 1, p. 235-248, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

ARAÚJO, Ana Paula; BITENCOURT, Tamara Vêras de. **Inclusão escolar e ressignificação da formação docente: possibilidades e desafios a partir das contribuições de Gadamer**. Revista Educação Por Escrito, 01 January 2014, Vol.5(1), pp.41-50. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CRUZ, Raimundo José Barros. **Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas**. Revista Espaço Acadêmico, 01 September 2010, Vol.10(112), pp.43-50. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

FÁVERO, Altair Alberto e TAUCHEN, Gionara. **Didática, hermenêutica e pluralidade em educação**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 102-109, jan./abr. 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

GACKI, Sérgio Ricardo Silva. **APROXIMAÇÕES DA ÉTICA DO DIÁLOGO EM GADAMER - UM HORIZONTE HERMENÊUTICO PARA A EDUCAÇÃO**. Poiésis, Tubarão, Número ESPECIAL: SIMFOP/EDUCS, p. 126 – 137, 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

GARCIA, Claudio Boeira e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Diálogo na política e na Educação Republicana**. Diálogo, Canoas, n. 19, p. 13-36, jul-dez 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

HENRIQUES, Fernanda. **Concepções filosóficas e representações do feminino: Subsídios para uma hermenêutica crítica da tradição filosófica**. Revista crítica de ciências sociais, 2010, Issue 89, pp.11-28. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

KLAFKE, SANDRA REGINA. **O SUJEITO NO CARNAVAL BAKHTINIANO E A PERSPECTIVA DE JOGO HERMENÊUTICO FILOSÓFICO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?** Santa Cruz do Sul, RS, Signo, 01 July 2012, Vol.37(62), pp.211-227. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

LAGO, Clenio. **Experiência estética como experiência formativa a partir da ontologia de Hans-Georg Gadamer**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 28, p. 17-30, maio/ago. 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

REIS, Carine Isabel. **NARRATIVIDADE: UM MODO DE CONHECER INTERPRETAR O SER HUMANO**. Signo, 01 July 2012, Vol.37(62), pp.240-253. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

ROHDEN, Luiz. **A metafísica repensada a partir da tradição fenomenológico-hermenêutica**. Porto Alegre, RS. Veritas, 01 January 2013, Vol.58(2), pp.308-332. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

RODRIGUES, Wallace Faustino da Rocha. **As Contribuições da hermenêutica filosófica para a compreensão de uma tradição científica**. Pensamento Plural, 01 December 2014, Vol.8(15), pp.151-164. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

RORATTO, João Emanuel. **Posições subjetivistas e objetivistas de ciência: a hermenêutica como fundamento da pesquisa qualitativa**. Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 175-192, jan. /jun. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

RUEDELL, Aloisio. **Gadamer e a recepção da hermenêutica de Friedrich Schleiermacher: uma discussão sobre a interpretação psicológica**. Veritas, 01 January 2012, Vol.57(3), pp.74-85. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

VASQUES, Carla K.; Gurski, Roselene; Moschen, Simone. **Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial.** Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013, Vol.39(1), pp.81-94. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

b) Dissertações

ARAÚJO, Adriano Kasiorowski De. **Avaliação em saúde mental: o processo de acolhimento.** 2012. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARONI, Cybelle. **Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?: um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

DO EGITO, Melissa Barbosa Tabosa. **Conselhos sociais gestores de políticas públicas: natureza de suas decisões e controle jurisdicional.** 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

FERRARI, Flávia Dias de Oliveira. **COMEÇANDO PELO JOGO: COMPREENSÃO E LINGUAGEM EM GADAMER.** 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

GAY, Maria Eugênia. **Estou de altos! As possibilidades do jogo para a história.** 2010. Dissertação (Mestrado em História Cultural) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MOURA, Juliana de Carvalho. **Interações e comunicação entre médicos e pacientes na atenção primária à saúde: um estudo hermenêutico.** 2012. Dissertação (Mestrado em Medicina) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

NERING, Érica Masiero. **Ciência em hipermídia: tramas digitais na produção do conhecimento.** 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

OLIVEIRA, Larissa Pinha de. **PARÂMETROS HERMENÊUTICOS DA MUTAÇÃO CONSTITUCIONAL.** 2011. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

OLIVEIRA, Carine De. **A base constitucional do sentido e o esquema de derivação teórica em Sein und Zeit de Martin Heidegger: possibilidades de um debate epistemológico a partir do horizonte do ser-no-mundo.** 2015. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

PEGORARO, Evandro. **Que é compreender?: estudo a partir de Hans-Georg Gadamer.** 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

PEREIRA, Viviane Magalhães. **COMPREENSÃO E TRADIÇÃO: A PRIMAZIA DO PRINCÍPIO DA “HISTÓRIA CONTINUAMENTE INFLUENTE” NA OBRA VERDADE E MÉTODO DE GADAMER.** 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

PINHEIRO, Thiago Félix. **A abordagem à sexualidade masculina na atenção primária à saúde: possibilidades e limites.** 2010. Dissertação (Mestrado em Medicina Preventiva) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

PLACEDINO, Fernando Campiol. **Capoeira escolar: a arte popular para uma educação ético-estética.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

SILVA, Carla Elisabete Cassel. **A contação de histórias na extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

c) Teses

CARBONARA, Vanderley. **EDUCAÇÃO, ÉTICA E DIÁLOGO DESDE LEVINAS E GADAMER.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

CINTRA, Celson Luis de Araújo. **A musicologia comparada de Alain Daniélou: contribuições para um diálogo musical.** 2013. Tese (Doutorado em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

DE MARCO, Cristhian Magnus. **O direito fundamental à cidade sustentável e os desafios de sua eficácia.** 2012. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

HAMMES, Itamar Luís. **Da voz do outro ao encontro de mundos: Gadamer, o multiculturalismo e o diálogo de culturas.** 2012. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

KURCGANT, Daniela. **Uma visão histórico-crítica do conceito de crise não-epiléptica psicogênica**. 2010. (Doutorado em Medicina) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LAGO, Clenio. **EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO: ARTICULAÇÃO A PARTIR DE HANS-GEORG GADAMER**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, PUCRS, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

LANES, Júlio Cesar Goulart. **A inseparabilidade das questões de fato e de direito e o modelo de processo civil cooperativo**. 2013. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

PARODE, Valquíria Pezzi. **Consciência cósmica: educação transdisciplinar e estética biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

PEREIRA, Viviane Magalhães. **Hermenêutica, ética e diálogo: Gadamer e a releitura da filosofia prática de Platão e Aristóteles**. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

REIS, Mauricio Martins. **A hermenêutica filosófica como filosofia: uma crítica interna ao pensamento de Gadamer**. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2016.