

# POTENCIALIDADES DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

Jacinta Lucia Rizzi Marcom<sup>1</sup>  
Ricardo Rezer<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir acerca das contribuições da hermenêutica filosófica gadameriana para a formação pedagógica docente. Para tal, realizamos inicialmente, um programa de estudos sobre a hermenêutica clássica (SCHLEIERMACHER, 2005; DILTHEY, 1989, 1999) e, posteriormente, sobre a hermenêutica filosófica gadameriana (GADAMER, 2002, 2008), com o apoio de aportes teóricos contemporâneos, destacadamente Palmer (1999), Hermann (2002) e Berticelli (2004). Neste percurso procuramos produzir uma interlocução entre os conceitos hermenêuticos, especialmente de cunho gadameriano e o tema da formação docente. Entendemos que as potencialidades deste referencial permitem considerar a linguagem, o diálogo genuíno e a fusão de horizontes referências promissoras para pensar propostas que superem a visão instrumental e tecnicista do conhecimento e da formação docente.

**Palavras-chave:** diálogo genuíno; formação docente; fusão de horizontes; linguagem.

## POTENTIALITIES OF GADAMER'S PHILOSOPHICAL HERMENEUTICS FOR TEACHER PEDAGOGICAL FORMATION

## ABSTRACT

This article aims to reflect on the contributions of Gadamerian philosophical hermeneutics for teacher pedagogical formation. For this, initially, we produce a program of studies on classical hermeneutics (SCHLEIERMACHER, 2005; DILTHEY, 1989, 1999) and, later, on the Gadamerian philosophical hermeneutics (GADAMER, 2002, 2008), with the support of contemporary theoretical contributions, notably Palmer (1999), Hermann and Berticelli (2004). In this course, we seek to produce a dialogue between hermeneutic concepts, especially of a Gadamerian nature, and the theme of teacher education. We understand that the potential of this framework allows us to consider language, genuine dialogue and the fusion of horizons as promising references to think about proposals that go beyond the instrumental and technical vision of knowledge and teacher education.

**Keywords:** genuine dialogue; teacher formation; fusion of horizons; language.

Submetido em: 3/8/2021

Aceito em: 2/9/2021

<sup>1</sup> Autora correspondente: Instituto Federal de Santa Catarina. Rua Vinte e Dois de Abril, 2236 – Bairro São Luiz – São Miguel do Oeste/SC, Brasil. CEP: 89900-000. <http://lattes.cnpq.br/1481334598658069>. <https://orcid.org/0000-0002-4772-7800>. [jacinta.marcom@ifsc.edu.br](mailto:jacinta.marcom@ifsc.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4413126287994912>. <https://orcid.org/0000-0002-2664-9292>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o desafio de contribuir para a construção do conhecimento e mostrar as possibilidades de diálogo entre a hermenêutica filosófica e a formação de professores, este artigo propõe-se a analisar algumas matrizes conceituais hermenêuticas, para além das raízes epistemológicas que embasam sua compreensão e fundamentação, na direção de evidenciar sua potencialidade como referência para a formação docente, na condição de espaço e tempo de tradução, diálogo, estudo e reflexão.

Este artigo resulta de um aprofundamento teórico realizado ao longo do Mestrado em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e tem por objetivo refletir acerca das contribuições da hermenêutica filosófica gadameriana para a formação pedagógica docente. Para tal, realizamos inicialmente um programa de estudos sobre a hermenêutica clássica (SCHLEIERMACHER, 2005; DILTHEY, 1989, 1999) e, posteriormente, sobre a hermenêutica filosófica gadameriana (GADAMER, 2002, 2008), com o apoio de aportes teóricos contemporâneos, destacadamente Palmer (1999), Hermann (2002) e Berticelli (2004).

Entendemos que este referencial tem potencialidade significativa para contribuir com a formação docente, tendo em vista a importância de pensar a escola e a formação de professores no contexto universitário a partir de uma perspectiva que amplie o sentido e o significado de ser professor na contemporaneidade.

Partimos do pressuposto de que a escola é uma instituição republicana, autônoma e democrática, por conta disso, um importante e complexo espaço de formação necessário para a vida em sociedade. É nesse espaço que, às vezes “[...] se deixam escapar a experiência dos atores envolvidos no processo, com seus inevitáveis preconceitos e danos, e, por consequência, empobrecem a experiência formativa” (HERMANN, 2002, p. 84). Das complexidades da escola emerge a necessidade de uma formação universitária plural, capaz de dar suporte aos professores e professoras que atuam nesse cenário.

Nessa perspectiva, olhar o processo formativo docente deve extrapolar a condição de compreendê-lo exclusivamente a partir de sua perspectiva instrumental, agregando sentidos para pensá-lo como processo dinâmico, tendo como um dos fundamentos a ênfase no diálogo permanente entre professor, estudante e a realidade vivida. Uma abordagem hermenêutica envolve a construção da pluralidade de caminhos postos pelas relações que acontecem no interior da sala de aula, as quais conduzem o fazer docente a uma perspectiva de construção dialógica e comunicativa entre professor-aluno.

Para Berticelli (2004), formação é produção de sentidos em comum, colocando-se como um princípio fundante para a docência. Neste caso, um horizonte de sentidos se produz e se abre, nutrindo a condição de que a docência não é um processo unilateral, mas uma cumplicidade em que discente e docente produzem conhecimentos e “[...] ao produzir saber, ao dizer como as coisas são, o homem produz a racionalidade, evidenciando uma estreita relação entre os dois termos – saber e racionalidade” (HERMANN, 2002, p. 13).

Tendo em vista que a hermenêutica é um ramo da Filosofia dedicada ao estudo da teoria da interpretação e se opõe à hegemonia avassaladora da racionalidade técnica de procedimentos empírico-formais, torna-se necessário transpor os fenômenos e aquilo que é manifesto para alargar nossas possibilidades de interpretação e reinterpretação. Hermann (2002, p. 15) corrobora a discussão e afirma que

[...] a hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo. A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática.

O desafio da formação é potencializar sujeitos que tenham condições de produzir, a partir do diálogo no mundo da vida (*lebenswelt*), objetividades apoiadas em suas subjetividades, reconhecendo a necessidade da vida em sociedade, portanto de um mundo comum, ser habitada pelo diálogo – em nosso tempo, algo quase revolucionário.

Com efeito, se o sujeito se constitui como tal por meio de seus vínculos com a tradição, acrescenta-se que na experiência educativa (na perspectiva ora abordada), “educar é educar-se”, pressupondo reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que “se educar” é uma exposição ao risco que a relação entre pessoas provoca. Assim sendo, a experiência do estranhamento constante ao fazer pedagógico ressignifica a constituição da identidade docente por meio do autoexame, ou seja, por meio da reflexão constante acerca dos próprios pressupostos que orientam nossa trajetória, algo a ser tratado com seriedade no processo de formação de professores e professoras.

Stein (1996) ressalta que a experiência é justamente a expressão usada por Gadamer para sugerir que temos uma possibilidade de representação ou de descrição de uma totalidade e essa totalidade é a experiência de mundo. Em outras palavras, é na experiência que se descreve um universo fundamental do ser humano, é ali que acontece a vida e se revela a finitude humana.

Assim, tendo por base estas premissas introdutórias, o artigo está estruturado em três momentos. O primeiro expõe uma compreensão sobre a hermenêutica clássica, abrindo caminhos para abordá-la na perspectiva de Hans-Georg Gadamer. O segundo momento procura aprofundar nossa compreensão acerca da hermenêutica gadameriana, enfatizando potencialidades da orientação hermenêutica à formação docente. No terceiro momento trabalhamos com o objetivo de produzir aproximações consistentes entre o tema da formação docente e a hermenêutica gadameriana, pensando-a como potência para a formação pedagógica de professores e professoras. A seguir, procuramos aprofundar um dos modos filosóficos de pensar o mundo da formação docente: a hermenêutica filosófica.

## **A HERMENÊUTICA COMO PONTO DE PARTIDA PARA COMPREENDER A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA**

O termo “hermenêutica” deriva da mitologia grega, mais especificamente em referência a Hermes, considerado o mensageiro dos deuses. Conta a lenda que Zeus, pai

de Hermes, vivia no Olimpo junto com os outros deuses e, para poder comunicar-se com o mundo dos homens, era necessário existir uma espécie de mensageiro responsável por fazer a “tradução” e a “interpretação” desta mensagem. Neste sentido, Zeus indicou seu filho, Hermes, para receber a mensagem emitida pelos deuses e transmiti-la ao mundo dos homens, de modo que pudesse haver a compreensão dela por eles, tendo em vista que a mensagem dos deuses era ininteligível aos mortais (HERMANN, 2002). Cabe destacar, um processo que nunca deveria se realizar de modo completo, o que dá margem para a interpretação humana da mensagem dos deuses.

Na concepção de Flickinger (2000, p. 29), cabia a Hermes “[...] a tarefa de traduzir a vontade dos deuses para a língua humana”, considerando que entre os dois mundos havia uma distância bastante acentuada a ser superada (não completamente). Palmer (1999, p. 23) acrescenta ser “[...] significativo que Hermes se associe a uma função de transmutação – transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender”. Sob esse enfoque, chegamos ao pensamento de Gadamer (2008), um dos mais respeitados filósofos da hermenêutica contemporânea, que reconhece em Hermes a necessidade de um intérprete para auxiliar na tradução e compreensão das palavras. Na mesma linha de raciocínio, Hermann (2002, p. 21) afirma que Hermes “[...] tem uma especial capacidade de se movimentar entre lugares distantes e trazer à luz tesouros ocultos”.

Em termos mitológicos, poderíamos também remeter as raízes do termo à imagem do anjo Gabriel, que anunciou o Salvador para os cristãos. Neste caso, o anjo Gabriel seria o mensageiro de Deus. Assim ambos, Hermes e Gabriel, seriam mensageiros, porém de mensagens diferentes. Neste caso, Hermes seria o mensageiro a que se refere a hermenêutica, deus pagão, e Gabriel faz parte da narrativa religiosa-teológica cristã. Um, herdeiro da tradição greco-romana, outro, da tradição judaico-cristã, semita e islâmica. Faz-se necessário, porém, ponderar que, em muitos aspectos, o cristianismo carrega em si derivações muito profundas da tradição grega, o que permite ponderar acerca desta “origem” menos reconhecida da anunciação divina por um mensageiro como metáfora da hermenêutica (RUEDELL, 2005).

No que tange à significação etimológica do termo, “hermenêutica” provém do grego *hermēneuein* e significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer e traduzir e, por isso, em vários dicionários encontramos seu significado definido como “a arte ou a técnica da interpretação”. Hermann (2002, p. 21) comunga desse sentido e considera que *Hermaion* significa fruto caído, chance, vantagem inesperada, daí a ideia de trazer o que está oculto.

Conforme Dilthey (1833-1911), a partir do Renascimento, a interpretação e a constituição de suas regras entraram em um novo estágio (DILTHEY, 1999). Tanto a filologia, como a hermenêutica e a crítica entraram em um estágio superior. Se a constituição da hermenêutica se deve à interpretação bíblica, o primeiro escrito significativo e, conforme Dilthey, possivelmente o mais profundo deles, foi a *Clavis de Flacius*, datado de 1567 (em Latim, a *Chave* de Flacius). Na obra *How to understand the Sacred Scriptures*, Matthias Flacius Illyricus (1520-1575) apresenta uma suma das regras de interpretação encontradas até então, articulada em um edifício teórico, por meio do postulado que procura demonstrar que, pelo procedimento artístico (*kunstmäßige*),

mediante regras sistematizadas, seria possível alcançar uma compreensão universalmente válida.

Na referida obra, Flacius propôs-se a demonstrar hermenêuticamente a possibilidade de uma interpretação universalmente válida, o que produziu desdobramentos para toda arquitetura hermenêutica. Com isso, ele procurou produzir meios e regras para o que nenhuma hermenêutica anterior tinha produzido. De acordo com Dilthey (1999), Flacius foi o primeiro a conseguir captar a importância do princípio psicológico e técnico da interpretação, considerando sistematicamente que toda passagem particular deve ser interpretada a partir da intenção e da composição de toda a obra, produzindo a inspiração para a perspectiva do círculo hermenêutico, uma chave para a compreensão da hermenêutica, pela necessidade de compreender o todo a partir das partes e as partes, a partir do todo.

A ideia de uma teoria da interpretação universalmente válida, historicamente foi utilizada como na interpretação dos textos sagrados, das literaturas clássicas e das leis em geral – nesse aspecto, não podemos esquecer das contribuições decisivas de Friedrich Schleiermacher (2005). Inclusive, contribuições tomadas como referências importantes na produção epistemológica de distintos campos, tais como Filosofia, Teologia, Sociologia e Direito – neste último, por exemplo, a Hermenêutica Jurídica assume condição de componente curricular, na formação universitária, na direção de lidar com a grande possibilidade interpretativa que os textos jurídicos permitem produzir.

O projeto de Schleiermacher (2005) se edificava a partir de uma ideia central: construir uma hermenêutica geral como arte da compreensão. Para ele a compreensão, na condição de arte, colocava-se como possibilidade de experimentar os processos mentais do autor de um texto – neste caso, a ideia seria “sentar na cadeira do autor” como forma de compreender um texto tão bem quanto ele. Para Palmer (1999), a intenção de Schleiermacher era apresentar referenciais que permitissem reconstruir o próprio pensamento de outra pessoa, mediante a interpretação.

Aqui temos uma arquitetura que, sem dúvidas, desdobra-se historicamente em gênese para pensarmos a hermenêutica na contemporaneidade. Com Dilthey (1989), a historicidade (*geschichtlichkeit*) do homem passa a ser objeto de investigação: para conhecer um sujeito, para interpretar um determinado tempo ou uma criação cultural, é necessário recorrer à História. Ele procura perspectivar a hermenêutica como fundamento para as ciências do espírito, as *geisteswissenschaften*. Nessa lógica, ele tinha como objetivo, segundo Palmer (1999), apresentar métodos para alcançar uma interpretação objetivamente válida das expressões da vida interior. Ou seja, uma forma de “avançar” para além do que ele denomina de especulação. No entendimento de Dilthey, a compreensão era uma operação na qual a mente de uma pessoa “capta” a mente de outra pessoa. Nessa lógica, de maneira sucinta, a contribuição de Dilthey foi alargar o horizonte da hermenêutica como potência para a interpretação de estudos humanísticos.

É prudente registrar que no decorrer da História se desenvolveram várias hermenêuticas, porém, ao tomarmos como referência a “virada linguística” (*Linguistic turn*), abrimos caminho para conduzir nossa discussão para a hermenêutica filosófica de

Hans Georg-Gadamer, fio condutor deste artigo. Concordando com Hermann (2002, p. 15), a hermenêutica filosófica redimensiona a tradição hermenêutica e busca dar sentido à comunicação dos homens entre si e dos homens com o mundo, trazendo à tona que, para “[...] além do método científico, há outras formas de conhecer a realidade”.

A Hermenêutica Filosófica de Gadamer é elaborada a partir de muitas fontes, retomando o pensamento dos antigos, bem como de Schleiermacher, Kant, Hegel, Dilthey, Husserl, Bultmann, Betti e Heidegger (do qual foi aluno), referências que dão significativa parcela de contribuição ao pensamento filosófico em questão. Em seu percurso, Gadamer promove um deslocamento da hermenêutica, que de uma adjacência à filosofia (filosofia hermenêutica), passa a conduzi-la para uma potência teórica fundada na linguagem, redimensionando a própria tradição hermenêutica, em sua arquitetura, doravante denominada de Hermenêutica Filosófica.

Em entrevista realizada por Jean Grondin, registrada no livro *Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer* (2000, p. 211), Gadamer afirma que “[...] a hermenêutica é isto: o saber do quanto fica, sempre, de não dito quando se diz algo”. Ou seja, representa uma possibilidade de lidar com as entrelinhas do que se coloca no horizonte interpretativo do diálogo – talvez, nesse aspecto, resida um dos maiores desafios da humanidade em nosso tempo, o diálogo como possibilidade de produção de mundo comum.

Partindo disso e das considerações de Hermann (2002, p. 28), entendemos que “A hermenêutica é a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo”. Para Gadamer (2002), a hermenêutica não é uma metodologia ou uma forma instrumental de compreensão, mas algo transcendental. O autor aponta:

A hermenêutica é a arte do entendimento. Parece especialmente difícil entender-se sobre os problemas da hermenêutica, pelo menos enquanto conceitos não claros de ciência, de crítica e de reflexão dominarem a discussão. E isso porque vivemos numa era em que a ciência exerce um domínio cada vez maior sobre a natureza e rege a administração da convivência humana, e esse orgulho de nossa civilização, que corrige incansavelmente as faltas de êxito e produz constantemente novas tarefas de investigação científica, onde se fundamentam novamente o progresso, o planejamento e a remoção de danos, desenvolve o poder de uma verdadeira cegueira. No enrijecimento desse caminho rumo a uma configuração progressiva do mundo pela ciência, perpetua-se um sistema no qual a consciência prática do indivíduo se submete resignada e cegamente ou então se rebela revoltosa, e isso significa, não menos cega (GADAMER, 2002, p. 292).

Na mesma direção, Oliveira (1996, p. 255) complementa que “Há hermenêutica porque o homem é hermenêutico, isto é, finito e histórico, e isso marca o todo de sua experiência de mundo”. Assim, a hermenêutica é aqui entendida como o resultado de um grande processo transformador ocorrido na modernidade, contribuindo para com a educação, pois, “[...] refere-se justamente à produção de sentido sobre o ato de educar e seus vínculos com a tradição, diante do domínio da cientificidade que tutelou o agir pedagógico desde que a pedagogia tornou-se ciência” (HERMANN, 2002, p. 29).

Cabe ainda destacar, retomando Berticelli (2004), que, se educação é sempre uma produção de sentidos em comum, torna-se pertinente e necessária a aproximação entre

educação e hermenêutica, em um processo interpretativo de compreender melhor os sentidos construídos nas relações de sujeitos entre si e com o mundo nos processos educacionais. “O processo educacional é um processo de produção de sentidos na medida em que discursos os produzem na sucessão tangencial do perguntar e do responder, consubstanciados no interpretar” (BERTICELLI, 2004, p. 306).

Em meio a essa discussão, na direção de situar nossa perspectiva de compreensão sobre o tema, apresentamos a seguir algumas potencialidades da Hermenêutica Filosófica gadameriana e sua relação com a educação, especificamente na formação docente.

## **UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS POTENCIALIDADES DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Ao longo de sua trajetória, Gadamer empregou esforços no sentido de possibilitar a compreensão do complexo mundo humano por meio do olhar peculiar da Hermenêutica Filosófica. Ela representa o esforço da razão no sentido de recolocar a temática da incompletude humana no seu devido lugar. Vale salientar que, por intermédio de seus conceitos, é possível produzir uma multiplicidade de maneiras de entender o processo formativo e a constituição docente, acenando para a impossibilidade de esgotar o tema, ao mesmo tempo que aponta para necessidade de aprofundar as investigações acerca deste tema.

Deste modo, na sequência, apresentamos algumas hipóteses propositivas que se apresentam como potencialidades percebidas no contexto da Hermenêutica Filosófica de Gadamer, as quais se mostram promissoras para pensar propostas que superem a visão instrumental do conhecimento e da formação docente caracterizada pela relação clássica estabelecida entre sujeito e objeto (ou seja, um objeto submetido ao sujeito). Tal assertiva permite evidenciar a linguagem como fio condutor das relações que acontecem no contexto escolar, bem como da formação docente.

### **A linguagem como cerne da Hermenêutica Filosófica**

No esforço de caracterizar a linguagem como condição fundante do ser humano, Gadamer (2008) desenvolve as implicações da contribuição heideggeriana sobre a estrutura geral da compreensão e apresenta como projeto a reelaboração da hermenêutica, assumindo como parte de sua abordagem a dialética hegeliana. Hermann (2002, p. 41) corrobora esta assertiva afirmando que “O conceito de abertura da linguagem e a possibilidade de cada intérprete transcender seu horizonte interpretativo, estão embasados na dialética de Hegel, para o qual o reconhecimento do limite é o primeiro nível para transcendê-lo”.

Por outro lado, Gadamer (2008) não comunga das ideias trazidas por Hegel quando situa a autosubjetivação transcendental do sujeito, entretanto assenta suas ideias na defesa da “[...] posição relativista, em que pensamento e razão são sempre determinados pela história e pela comunidade linguística” (HERMANN, 2002, p. 41), ou seja, a história se modifica e se transforma mediada pela ação comunicativa dos personagens envolvidos e a educação assume assim um papel, pois como afirma

Hermann (2002, p. 42), “Trata-se de um esforço para demonstrar que o conhecimento não é fruto da pura subjetividade transcendental, mas se dá na historicidade e na linguagem”.

Contributos filosóficos da hermenêutica dão conta de que a linguagem não deve ser um objeto de análise delimitada por conceitos. A linguagem é mais que um meio pelo qual se comunica algo a alguém, ela pertence ao ser humano e é uma forma de existencialidade. É por meio da palavra, o elemento fundante da relação sujeito e conhecimento, que o ser se define.

Com isso, trabalhamos com a ideia gadameriana de que o ser humano se constitui na e a partir da linguagem. Em todas as culturas e em todos os momentos da evolução humana encontramos gestos que se ritualizam, consensualizam-se, comunicam-se e tornam-se símbolos. Assim, no esforço de explicar hermeneuticamente esta complexidade, Gadamer traz presente que a linguagem é o princípio da racionalidade por meio do qual se permite ao homem pensar o todo, dando-lhe significado, atribuindo-lhe sentido. Ele registra que “Poder falar significa: tornar visível pela sua fala, algo ausente, de tal modo que também um outro possa vê-lo. O homem pode comunicar tudo o que pensa. [...] O homem é um ser vivo dotado de linguagem” (GADAMER, 2008, p. 173-174). Assim, a linguagem e a historicidade são condições de possibilidade do conhecimento, aproximando a filosofia da vida prática. Além disso, “[...] o que está em questão não é o que fazemos, mas o que acontece além do nosso querer fazer” (GADAMER, 2008, p. 14), uma vez que a compreensão se estabelece enquanto movimento da existência humana, derivada do nosso modo de estar no mundo.

No que tange compreender melhor isso, Hermann (2002, p. 24) afirma que “[...] o tradutor tem papel semelhante ao deus Hermes, de mediar mundos diferentes”. Neste contexto coloca-se a linguagem, que consegue abrir novas possibilidades de ser e estar no mundo. De acordo com a hermenêutica filosófica, não se pode pensar sem palavras. “Cada compreensão é condicionada por uma motivação ou por um pré-conceito” (GRONDIN, 1999, p. 186). A linguagem é o pensamento ou, pelo menos, tem a estrutura do pensamento. Então podemos dizer que há uma relação íntima entre pensar e falar. Schleiermecher (2005, p. 94) sinaliza que:

O vínculo entre hermenêutica e gramática consiste no fato de todo o discurso somente ser concebido sob a condição do entendimento da linguagem. As duas têm a ver com a linguagem. Isso conduz à unidade de falar e de pensar; a linguagem é a maneira de o pensamento tornar-se efetivo, pois não há pensamento sem fala. [...] Ninguém, contudo, é capaz de pensar sem palavras. Sem palavras o pensamento ainda não está pronto e claro.

É importante considerar então, que só por meio do movimento do diálogo é possível aprender. Se a escola é por excelência lugar de aprendizado, é relevante então acrescentar que o processo de aprendizado “[...] se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002, p. 90).

Outro aspecto relevante que cabe destacar e se aproxima da educação destina-se a explicar o fato da utilização da linguagem no sentido de abrir “[...] uma infinidade de interpretações possíveis” (HERMANN, 2002, p. 24), uma vez que são elas os trilhos da

hermenêutica gadameriana. Para Gadamer, a linguagem é comunitária, portanto não pode ser concebida como “algo” próprio de indivíduos isolados, mas ocorre no campo subjetivo tendo como característica fundante seu caráter dialógico, o qual ultrapassa o ponto de partida da subjetividade. Compreender é, portanto, colocar algo dentro de palavras, ou melhor, formular a compreensão dentro de uma potencialidade linguística.

Assim, “É aprendendo a falar que crescemos, conhecemos o mundo, conhecemos as pessoas e por fim conhecemos a nós próprios” (GADAMER, 2004, p. 176), ou seja, é pela linguagem que os seres humanos agem no mundo e interagem entre si.<sup>3</sup> Para que se compreenda a mensagem faz-se necessário “[...] a abertura à opinião do outro ou à do texto” (GADAMER, 2008, p. 404). Para ele,

[...] quem quer compreender um texto, em princípio, tem que estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. 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 em relação à coisa nem tampouco autoanulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes (p. 405).

Assim, o diálogo é, portanto, a estrutura do entendimento hermenêutico e é na conversa que o homem acontece verdadeiramente e encontra seu sentido. Em sua investigação acerca da linguagem, Gadamer (2008, p. 492) reconhece ainda que compreendê-la representa uma das coisas “[...] mais obscuras com que já se deparou a reflexão humana”, pois “Um enunciado só consegue tornar-se compreensível quando no dito, compreende-se também o não dito” (GADAMER, 2002, p. 181).

Sem dissentir, salienta-se ainda que, ao interpretar, pode-se incorrer em erros, em função de adotar pressupostos que não encontram sustentação no texto, ou seja, o projeto preliminar possibilitará a elaboração de um novo projeto, que submetido a reiteradas apreciações críticas, permite ao intérprete um aprofundamento no texto. É exatamente nesta seara que se encaixa outro conceito abordado por Gadamer, o da tradição. Nas palavras de Oliveira (1996, p. 228):

Compreendemos e buscamos a verdade a partir das nossas expectativas de sentido que nos dirigem e provêm de nossa tradição específica. Essa tradição, porém, não está a nosso dispor: antes de estar sob nosso poder, nós é que estamos sujeitos a ela. Onde quer que compreendamos algo, nós o fazemos a partir do horizonte de uma tradição de sentido, que nos marca e precisamente torna essa compreensão possível.

Para suprir a lacuna deixada pelo tema, destaca-se potencial contribuição de Gadamer à linguagem, apontando-se a existência da chamada “teoria do círculo hermenêutico”. O filósofo alemão assevera que o círculo hermenêutico descreve a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do movimento do

<sup>3</sup> Cabe acrescentar que a ideia de linguagem com a qual trabalhamos, em acordo com Gadamer, também se refere ao corpo como linguagem. Se Gadamer, pelo contexto no qual se movimentou ao longo de sua trajetória destaca em sua obra, mais a fala como possibilidade de conhecimento de si, dos outros e do mundo, há de se reconhecer que o corpo representa nossa possibilidade de ser e estar no mundo, um modo de comunicação viva dos sujeitos entre si e com o mundo, bem como como possibilidade de autoconhecimento.

intérprete. O círculo demonstra o modo como a interpretação é realizada, e infere que o ponto de partida nunca é neutro. Esse debate também encontra sentido em Schleiermacher (1977, p. 329) ao afirmar que “[...] do mesmo modo que o todo é compreendido a partir do singular, também o singular só se deixa compreender a partir do todo”.

Conforme Gadamer (2004, p. 403), “[...] faz sentido que o intérprete não se dirija aos textos diretamente, a partir de sua opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto à sua legitimação, isto é, quanto à sua validade”, daí a importância e a necessidade do autoexame como um dos princípios fundantes da formação e da docência – o autoexame coloca-se como antídoto contra o dogma, uma leitura de mundo que não contribui com a docência ou a formação. Nesta lógica, a linguagem é compreendida como constituinte e constituidora do conhecimento, que acontece por meio do diálogo genuíno. E isso não se dá sem tensões, pois a própria formação não se constitui de forma harmônica, mas por meio de tensões que surgem do reconhecimento da distância entre nossos limites e nossas potencialidades. É, pois, como seres de linguagem que os professores devem aprender a questionar, inclusive sobre seu próprio saber, pois sempre há coisas do saber que nos escapam e exige nossa postura interessada e aberta as possibilidades de compreensão de mundo. À medida que isso se coloca, sempre se projetam novamente tensões, que promovem novos desequilíbrios. Neste viés, é de fundamental importância compreender as implicações trazidas no processo de diálogo genuíno, tema que se discute a seguir.

### **O diálogo genuíno como requisito indispensável para a compreensão**

Dialogar é, pois, modo fundante do ser humano ser e estar no mundo, tendo em vista que é considerado o alicerce para humanizar a comunicação organizacional na sociedade contemporânea, bem como, o mais importante, possibilitar a produção de mundo comum, pautado na produção coletiva da vida. Na tentativa de compreender o fenômeno hermenêutico do conhecimento, Gadamer explora em profundidade a dialética da pergunta e da resposta e coloca o diálogo no círculo hermenêutico. Berticelli (2004, p. 306) endossa essa relação, afirmando que “[...] na educação, o princípio e o fim do processo se tocam ali onde tangenciam a pergunta e a resposta”.

Dessa forma, entendemos que ensinar e aprender compõem o processo dialógico que se inicia sempre na elaboração de boas perguntas, uma vez que é a partir delas que estabelece o sentido pela busca do conhecimento. Perguntar pressupõe necessariamente não saber, uma postura de humildade que evidencia o desejo de saber, pois “[...] fazer perguntas é a condição fundamental para conhecer” (HERMANN, 2002, p. 58). Nessa mesma perspectiva, Dalbosco (2014, p. 1.033) amplia os horizontes ao mostrar que “[...] é pelo diálogo movido pela pergunta de caráter aberto e interminável que o ser humano pode projetar-se além do aspecto dogmático inerente aos modos de experiência ordinária, científica e filosófica”.

O que seria, contudo, “perguntar”? O ato de perguntar define-se como sendo indagação, procura pelo saber, interrogação ou inquirição. Desta forma, toda pergunta representa uma procura por respostas, uma manifestação do desejo de ampliar os horizontes do próprio perguntador. Considera-se ainda que perguntar deriva do latim

*percontāri* que etimologicamente significa “sondar o fundo de um rio” e, metaforicamente “sondar a intencionalidade de consciência de um homem”.

Nesse sentido, perguntar se determina então, como sondar possibilidades, ampliar horizontes para poder ser além do dado, realizar com inteireza a própria vocação de ser constituído nas relações. Na direção de aprofundar o referido conceito, Gadamer (2008, p. 535) destaca que “Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura do perguntado consiste em que não está fixada a resposta. [...]. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o perguntado em sua questionabilidade”.

Em meio a essa discussão, é possível destacar que o ato de perguntar abre novas perspectivas de produção de sentido. Hermann (2002, p. 57) reconhece que:

Uma pergunta deve ter um sentido, uma orientação, que a coloque sob uma determinada perspectiva. Para que a pergunta seja possível, é necessário reconhecer que não se sabe. Destaca-se desse modo a importância da pergunta como uma abertura que não fixa as respostas [...].

É inegável, porém, que aprender a perguntar marca o processo de compreensão. Assim, “[...] é tarefa da hermenêutica esclarecer o milagre da compreensão, que não é uma comunicação misteriosa entre as almas, mas participação num sentido comum” (GADAMER, 2008, p. 73). Além disso, o processo de perguntar exige nossa inteireza de ser, bem como uma abertura – boas perguntas somente se colocam nessa condição quando são edificadas considerando abertura ao novo, pois, nas palavras de Gadamer (2002, p. 67):

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.

Por meio da pergunta abre-se a possibilidade de conhecer e é pela pergunta que se dá a conversação entre pessoas. Esta supõe escuta do outro e por isso é por meio dela que acontece o diálogo genuíno, ora considerado como “[...] processo pelo qual se procura chegar a um acordo”<sup>4</sup> (GADAMER, 2008, p. 561). É pelo diálogo que os sujeitos imersos na discussão desejam ampliar suas compreensões sobre o assunto em pauta, não no sentido de encontrar uma resposta verdadeira ou falsa, mas de encontrar algo que tenha sentido, por isso, “[...] perguntar permite sempre ver as possibilidades que ficam em suspenso” (GADAMER, 2008, p. 551).

Não se torna despiendo assinalar que na educação, em uma sala de aula, é necessário que o diálogo culmine com autoformação, ou seja, aquele que se educa precisa do diálogo com o outro para se colocar diante de seus próprios preconceitos e, por meio da consciência hermenêutica, abrir mão de seus juízos prévios e conseguir vê-los com novos parâmetros, mediante o autoexame. Isso não se refere a modelos de transmissão em que o professor ensina e o aluno aprende, mas admite “[...] que todo

<sup>4</sup> Cabe lembrar que, etimologicamente, “Acordo” vem do Latim *accordare*, uma variante de *concordare*, que significa “estar em harmonia, concordar”. Além disso, “acordo” vem de COM, que significa “junto”, mais COR, “coração”. Ou seja, entrar em acordo é pôr os corações juntos em uma mesma experiência.

interpretar se desenvolve no médium de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é, ao mesmo tempo, a linguagem própria de seu intérprete” (GADAMER, 2008, p. 567).

Diante disso, mais um elemento pode ser acrescentado à discussão. Voltando nossos olhares para dentro das instituições de educação, apontamos a dificuldade que temos de perguntar, de valorar a essência do ato de perguntar. Propor uma boa pergunta, diga-se de passagem, é mais difícil do que encontrar boas respostas, pois “É essencial a toda pergunta que tenha um sentido” (GADAMER, 2008, p. 534). E mais, faz-se necessário ter clareza de que “Para perguntar, é preciso querer saber, isto é, saber que não se sabe” (2008, p. 535). Assim, para querer aprender, é necessário deixar que o texto/contexto levante as questões ao intérprete, enfatizando a importância da construção de uma relação dialética de sentido que deve ocorrer no interior do processo educativo.

Destacamos ainda que, na contemporaneidade, nos deparamos com a incapacidade de diálogo como modo fundante das relações humanas. O diálogo dá lugar ao monólogo da comunicação, por exemplo, por meio de redes sociais, “lugar” que banaliza a comunicação humana, evidencia-se como palco para o desfile de simplificações da realidade, bem como elogia a ignorância e o dogmatismo.

Diferente desta postura muito comum em nosso tempo, o diálogo exige querer saber, e não meramente comunicar o que pretensamente se julga saber. Neste caso, a pergunta deve sempre tornar-se o motor da possibilidade de conhecer. Gadamer (2008, p. 535) afirma que “Uma conversa que queira chegar a explicar alguma coisa precisa romper essas coisas através da pergunta”, razão pela qual é possível afirmar que todo o ato de conhecer passa necessariamente pelo ato de perguntar. “Perguntar quer dizer colocar em aberto. A abertura do perguntado consiste em que não está fixada a resposta” (GADAMER, 2008, p. 535). Assim, abre-se o diálogo na direção de superar a incapacidade para a conversação.

No autêntico sentido da pergunta encontram-se possibilidades de interpretação. Quando a pergunta não tem um sentido para aquele que pergunta, a busca pela possibilidade de compreensão também não terá sentido, o que empobrece a possibilidade de aprender e ensinar. É isso que acontece, em muitos casos, com a pergunta pedagógica. De acordo com o próprio Gadamer (2008, p. 535), isso consiste, na maioria das vezes, em termos “[...] uma pergunta sem que haja realmente alguém que pergunte”, ou seja, uma pergunta vazia, inclusive para aquele que aparentemente pergunta.

Compreender isso permite repensar o processo formativo dos profissionais que atuam na educação de nosso país, considerando que “A decisão da pergunta é o caminho para o saber” (GADAMER, 2008, p. 537). O saber perguntar é um saber dialético, pois embasa-se na possibilidade de continuar perguntando por meio do movimento de tensão entre o saber e o desejar saber. Essa condição permite reiterar que “Somente pode possuir algum saber aquele que tem perguntas, mas as perguntas compreendem sempre a oposição do sim e do não, do assim e do adverso” (GADAMER, 2008, p. 538).

Assim, com a ideia de que toda pergunta abre possibilidades para nova compreensão, entendemos a importância do diálogo como pressuposto para a formação

docente. No diálogo o ser humano humaniza as relações pedagógicas, bem como se humaniza. Assim, considerando o perguntar como abertura de mundo, chegamos ao conceito de horizonte e a importância da fusão de horizontes, conforme abordaremos a seguir.

## A importância da fusão de horizontes

Derivado dos argumentos apresentados até então, abordaremos neste tópico o que Gadamer denomina de “fusão de horizontes” (*horizontverschmelzung*). É importante destacar que tudo o que existe, existe apenas na e pela relação com o outro, por isso dois interlocutores genuínos “[...] desejam sinceramente entender-se. Assim, sempre que se busca um entendimento, há boa vontade” (GADAMER, 2008, p. 396). Nestes termos, “[...] compreender é sempre um processo de fusão de horizontes” (HERMANN, 2002, p. 49).

Considerando os tempos que vivemos, em meio a uma pandemia provocada pelo vírus SARS-Cov2, em meio a crises de ordem política, sanitária, econômica, enfim, em meio a uma crise de cultura, apostar no diálogo representa uma possibilidade pedagógica necessária para a formação humana, como modo de apostar em nossa capacidade de produzir acordos relativos em meio a uma diversidade também relativa. Neste caso, em tempos de autoritarismos e negacionismos, o diálogo assume uma postura quase que revolucionária.

Relacionando o diálogo com a fusão de horizontes, vem à lume que um verdadeiro diálogo pressupõe uma fusão de horizontes, na qual os horizontes dos envolvidos na experiência se abrem para uma possibilidade legítima de compreensão. O que é, no entanto, um horizonte? Nas palavras do próprio Gadamer, horizonte (*Horizont*)

[...] é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto. Aplicando esse conceito à consciência pensante, falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes, etc. [...]. Aquele que não tem horizonte é um homem que não vê suficientemente longe e que, por conseguinte, supervaloriza o que está mais próximo. Ao contrário, ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso. Aquele que tem um horizonte sabe valorizar corretamente o significado de todas as coisas que pertencem ao horizonte, no que concerne à proximidade e distância, grandeza e pequenez (GADAMER, 2008, p. 399-400).

Ao pensarmos o sentido do termo horizonte, percebemos que ele envolve bem mais do que um simples conceito. Assim, partimos da confluência de pontos de vista diferentes, em que o diálogo com o outro se realiza na compreensão do horizonte de nosso interlocutor, provocando um deslocamento por meio da interação, sem abandonar nosso próprio horizonte, mas sim alargando-o, qualificando, com isso, nossa leitura de mundo. Dito de outro modo, é aceitar que o outro tem uma visão diferente de mundo, mas que pode se aproximar da minha, na medida em que nós próprios nos aproximamos, postura que exige reconhecimento. Dessa maneira, quando pensamos a educação, a escola e a formação docente, instiga-se a possibilidade de que esses espaços devam nos colocar em convivência com o outro, mesmo que esta convivência às vezes

esteja prejudicada pelos problemas e conflitos que desencadeiam a incapacidade para o diálogo, algo a ser enfrentado com radicalidade, especialmente na formação docente.

Teoricamente a sala de aula é um dos espaços privilegiados no qual acontecem as relações pedagógicas de construção do conhecimento, e, portanto, de encontros dialógicos. Conhecer é dar sentido, é produzir sentido, é caminhar para novos horizontes. Nessa direção, a educação acontece, nas palavras de Marques (2000a, p. 75-76), “[...] na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participem da mesma comunidade de vida, de trabalho, de aprendizagens compartilhadas”.

Neste processo, não podemos esquecer da necessidade de valorizar a formação centrada na linguagem, o que Gadamer denomina de *medium* da experiência hermenêutica, pois, quanto mais autêntica for uma conversação, maior é a possibilidade de se pôr de acordo. Ou seja, algo que transcende a mera troca de palavras, pois permite evidenciar a necessidade de saber ouvir o outro de modo a estabelecer trocas, acrescentar e ser acrescentado, estar em sintonia. Neste caso, saber ouvir é um dos elementos imprescindíveis na edificação da arquitetura de um diálogo genuíno.

É impreterivelmente necessário saber que só há conhecimento partilhado quando os atores da ação pedagógica partilham seus horizontes, quando vivem o sentimento comum de pertença, quando os interlocutores descobrem e respeitam a perspectiva do outro, conseguindo ver além do que lhe é próximo, do que lhe é comum.<sup>5</sup> Abarcando tal sentido, o projeto filosófico de Gadamer vai amparar-se no diálogo como possibilidade de troca de experiências. Para ele, o diálogo encerra-se em um intercâmbio narrativo de experiências, no qual duas pessoas promovem o encontro entre dois mundos. Esse encontro de mundos, pelo diálogo, pode ser visto como potencialidade hermenêutica, quando expande nossa autocompreensão partindo das objeções, ou aprovações, do entendimento ou desentendimento que o encontro é capaz de promover.

No que se refere às contribuições de Gadamer para com a educação contemporânea, destaca-se o diálogo pedagógico, ao qual o referido filósofo atribui um papel esclarecedor para a tentativa de se compreender o que pode estar por trás daquilo que se tem interpretado como sendo uma crescente incapacidade para o diálogo. Nas palavras de Gadamer (2004, p. 248), observa-se a seguinte consideração:

Na situação do professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe. Aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos. É o perigo da cátedra que todos conhecemos.

No fazer pedagógico da sala de aula, observa-se que a capacidade para o diálogo deve ser um “atributo” a ser perseguido e construído tanto pelo estudante quanto pelo docente. O diálogo é uma busca pela verdade, porém salienta-se que nessa experiência do ensinar e aprender é inevitável existir o embate de visões distintas, quando não

<sup>5</sup> Isso não significa aceitar todo e qualquer ponto de vista. Por isso, outro elemento constituinte de um diálogo genuíno é a necessidade de que as proposições dos interlocutores se assentem em critérios de justificação que façam sentido no mundo comum. O relativismo não é, com toda certeza, um elemento que funda os argumentos de Gadamer, como mencionado equivocadamente em alguns trabalhos.

antagônicas. É importante ponderar, no entanto, que existe dentro do espaço escolar (mas não só), uma crescente incapacidade para o diálogo. Acrescentaríamos ainda que, na denominada “era das comunicações”, torna-se perceptível a incapacidade para o diálogo (a *incomunicação*), algo que parece representar o grande problema, não só da escola, mas das sociedades de nosso tempo: a incapacidade para o diálogo – e para isso, não há vacina nem solução mágica. Por isso, entendemos que cabe apostar radicalmente na formação escolar e universitária como dispositivos que potencializam a ampliação de nossa leitura de mundo, reconhecendo a necessidade de aprendermos a viver juntos em um mundo finito, interconectado e edificado com base em uma pluralidade de modos de produção da vida.

A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que as experiências específicas de autoalienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar? (GADAMER, 2004, p. 242-243).

As preocupações de Gadamer parecem representar um anúncio do que vivemos em nossos dias. Sem tergiversar, Hermann (2002, p. 95) concorda com Gadamer e trata da importância de “[...] deixar os que se educam dizer a palavra”, pois, somente assim, por meio da “[...] abertura de horizontes que o diálogo possibilita [...], a educação pode fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos”. Rohden (2002, p. 200) acrescenta que, “[...] compreender-se no mundo significa compreender-se-um-com-o-outro”, o que nos remete a superar a incapacidade de dialogar no processo educativo, uma vez que essa se institui como obstáculo à possibilidade de conversa e rompe com sua condição dialógica, produzindo muitas consequências, entre elas a diminuição de nosso desejo e capacidade de perguntar.

Diante dessa discussão, e trazendo presente a linguagem como fio condutor que delinea a existência de uma relação dialética entre o poder das perguntas, a importância do diálogo genuíno e a fusão de horizontes, apresentamos a seguir possíveis relações dessas matrizes conceituais hermenêuticas na formação e docente.

## **DÍALOGOS (IM)PERTINENTES ENTRE HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO DOCENTE**

Os estudos dos conceitos hermenêuticos ocupam posição muito nobre, quando relacionados e articulados com a formação docente. Nesta trilha, é pertinente partir das relações trazidas pelo próprio termo “formação” no decorrer da História. Em Gadamer (2008), etimologicamente *Bild*, significa contorno, imagem ou, mais precisamente, forma, e o sufixo *ung* assinala o processo segundo o qual essa forma seria obtida, o que nos permitiria traduzi-la em português por formação (*Bildung*).

Do ponto de vista dos postulados da Hermenêutica Filosófica, pensar a *Bildung*, traz o homem para o centro da reflexão. De acordo com Gadamer (2008), a *Bildung* constitui-se no mais alto pensamento do século 18, e pensar a formação para além de um único sentido é dar ênfase a todos os elementos que a perpassam, de modo a ter clareza de que os docentes “[...] no processo de educar devem permanecer abertos e

dispostos a aprender uns com os outros” (HERMANN, 2002, p. 10). Complementando o sentido da palavra, Hermann (2010, p. 112) alerta que o termo alemão *Bildung* é “[...] a formação máxima e o mais proporcional possível de suas forças, para integrá-las num todo. Para isso a liberdade é a condição primeira e indispensável”. A mesma autora acrescenta ainda “[...] que o conceito de *Bildung* baseia-se na multiplicidade de experiências que forjam o eu e entre elas, a experiência estética” (HERMANN, 2010, p. 35).

Nessa lógica, a formação docente não pode ser entendida como um mero treinamento, pois necessita apresentar-se na condição de processo capaz de instaurar sentido ao fazer docente, pautando-se na importância que tem a linguagem enquanto “modo de ser”. Uma vez que se fala em formação, as primeiras ideias geralmente referem-se a um terreno que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo como profissional. Ao pensar à luz da hermenêutica gadameriana, a formação docente requer a compreensão de outras formas de conhecer, da importância do diálogo, da vida e das experiências vivenciadas na sala de aula. A compreensão da docência como experiência tem na historicidade seu princípio fundamental, entretanto pensar a formação docente não é algo exclusivamente subjetivo, tampouco metodológico. Implica a produção de reflexões diversas, estudos, pesquisas e um querer fazer o diálogo com seus pares, tendo a clareza de que a aprendizagem só pode acontecer através dele. Neste caso, perde força a ideia de propostas de formação docente pensadas para os docentes “sem” os docentes. Nessa lógica, em seu lugar, surge a potência da formação docente como projeto dialogado, tanto na Graduação como na Pós-Graduação.

Nesta seara, adianta-se que o diálogo trazido por Gadamer baseia-se na compreensão mútua, ou seja, o sujeito professor, ao formar, também se autoforma na conversação com o aluno. Assim, uma formação pedagógica docente deve abarcar uma capacidade dialógica para se constituir meio fecundo e produtor de sentidos em comum.

Olhando para dentro das instituições escolares e tendo presente que “[...] o método define o próprio objeto a ser conhecido” (HERMANN, 2002, p. 23) e que o docente como mediador é responsável por “[...] mediar mundos diferentes” (HERMANN, 2002, p. 24), o sujeito professor para além da formação específica deve fazer jus a uma formação pedagógica que demande conhecimentos sobre pedagogia, por conseguinte, sobre didática, metodologias, relação professor-aluno, avaliação, além de considerar os horizontes dos alunos no processo de aprender. Não se trata apenas da transmissão do conhecimento técnico (imprescindível, mas insuficiente), mas, para além disso, ser professor tem por base conhecer como produzir uma transposição didática, no sentido de “[...] tornar compreensível o mundo dos saberes para todos os estudantes” (HERMANN, 2002, p. 23), na direção de aproximar aquilo que era estranho, a ponto de tornar familiar algo que não era conhecido, em um movimento que pode redimensionar os próprios horizontes do professor.

Assim, destacamos a importância dada ao diálogo na formação pedagógica dos docentes, como forma de evidenciar a necessidade deste modo de produzir as relações entre professor e aluno. A pandemia e o ensino remoto trouxeram à tona as limitações das aulas em formato remoto, as limitações da tecnologia, bem como as dificuldades

de produzir diálogo a distância, sem corpos. Isso permite considerar que a tecnologia é uma “saída” em tempos de necessário distanciamento social, mas reduzem e empobrecem as possibilidades de diálogo em uma relação pedagógica, algo que não pode ser esquecido no pós-pandemia.

As dores de uma tragédia como vivemos nos tempos da pandemia servem para nos ensinar a necessidade de estarmos juntos, perspectivando o diálogo como possibilidade central da produção coletiva de mundo – algo que precisamos aprender a desenvolver na formação universitária de docentes como um princípio fundante de suas intencionalidades.

Para Gadamer (2002, p. 248-249) “[...] na situação de ensino, quando esta ultrapassa a intimidade de um pequeno círculo, reside uma dificuldade intransponível para o diálogo”. Pensar a formação docente nestes termos traz à tona a necessidade de superação da postura dominadora e autoritária do professor, fazendo com que educador e educando tomem um ao outro como participantes indispensáveis na construção do saber. E esta relação funda-se no redimensionamento da relação sujeito-objeto, ou seja, professor e aluno colocam-se em um movimento circular na produção do saber, bem de acordo com o referencial hermenêutico.

E dessa relação circular de reciprocidade dialógica podemos pensar um solo fecundo para abordar as relações entre hermenêutica e formação docente: por um lado, evidenciamos a pertinência deste tema já no título deste tópico, como forma de ampliar o horizonte formativo, pensando a formação como um percurso que nunca finda, mas se partilha a caminhada em boa companhia (nosso desafio é aprender a produzir mundo comum por meio do diálogo, algo que se coloca como princípio fundante das responsabilidades da docência). Por outro lado, também é possível considerar a impertinência do tema (daí o tom irônico dado no título deste tópico), em virtude de que nessa lógica o professor sempre se coloca como alguém a legitimar e justificar o saber com o qual trabalha. Por este viés, não há saberes confirmados peremptoriamente, mas sim, saberes que se fundam em critérios de justificação que façam sentido no mundo comum. É na relação pedagógica, portanto, que o saber se legitima, e não por decreto – desta forma, a autoridade do professor já não se coloca de antemão assegurada, mas sempre em um processo de refundação da legitimidade dos saberes que constituem um espaço e tempo que se fundam pela relação pedagógica entre professor e aluno, em uma parceria constituída pela tensão do diálogo genuíno.

E um diálogo genuíno requisita a potência da fala, mas também a potência da escuta daqueles que dialogam. Gadamer (2002, p. 250) acrescenta que a “[...] incapacidade para dialogar”, é, em última instância, sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro. A incapacidade do outro é sempre a própria incapacidade. Então, a formação docente não pode prescindir de trabalhar a capacidade para a dialogicidade, como potência para projetar as responsabilidades pedagógicas dos docentes, discutindo seus desafios e possibilidades para o contexto atual.

Resgatando o percurso histórico da educação, percebe-se que as iniciativas em prol da formação para os docentes, com raras exceções, têm sido poucas e descontínuas, além de focarem na lógica das competências e habilidades, algo que

precariza a formação, bem como empobrece nossa possibilidade de compreensão de mundo. Assim, é valorada a ideia de superar a invisibilidade da construção de práticas formativas, bem como inserir uma postura reflexiva capaz de possibilitar uma formação que reforce a autoformação. Neste movimento, não só nos colocamos no interior daquilo que é realmente importante, mas também tomamos ciência da importância de pensar e analisar tal fenômeno. Por certo, nesse contexto, o indivíduo professor torna-se experimentador, ou seja, “[...] ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência” (GADAMER, 2008, p. 463).

Ao tratar da formação docente, procuramos evidenciar a possibilidade de entender que podemos construir significações com base naquilo que vivemos, uma vez que é a partir dessas experiências que pensamos, refletimos, interpretamos e dialogamos, avançando para níveis mais profundos e abrangentes do saber. É prudente, contudo, que não esqueçamos as palavras de Marques (2000a, p. 12) que sustentam:

Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se, no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Trata-se de inventar, em cada situação e por cada nova comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam.

Assim, compreende-se a docência como uma profissão que, além de lidar com as tarefas que lhe são próprias, constrói-se num processo de diálogo entre pessoas, para pessoas, com pessoas, representa evidenciar que conversar é aceitar que o outro possui visões diferentes de mundo, mas que, mesmo assim, podem se entender a partir de uma linguagem comum. Em última instância, temos de aprender a produzir formas dignas de produção da vida em sociedade, algo que nos possibilite conviver juntos em um mundo comum.

Considerando isso, não cabe mais “[...] pensar o ensino como mero repasse de conhecimentos depositados numa tradição cultural” (MARQUES, 2000a, p. 12). Torna-se necessário reconhecer a multiplicidade de vozes que constituem a formação docente, como exercício de alteridade e reconhecimento da pluralidade dos modos de produção da vida. Partindo disso, cabe-nos potencializar que os docentes e estudantes consigam falar a “mesma língua”, sem com isso cair em reducionismos e simplificações.

Oxalá possamos radicalmente fomentar na formação docente, conforme Santiago (2010), um processo que possibilite planejar, organizar e conduzir o ensino, compreendendo a necessidade de interlocução entre: (a) os conceitos científicos das áreas específicas do conhecimento, com os saberes pedagógicos necessários para a docência; (b) entre os distintos sujeitos que constituem uma relação pedagógica em contextos de aula, quer seja na escola ou na universidade, mas especialmente na formação docente. E isso representa uma experiência a ser produzida nos espaços de formação docente, como possibilidade de cultivar o diálogo como modo fundante de ser professor e professora, reconhecendo a multiplicidade de formas de produção da vida em um mundo interconectado e plural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo demarcam-se as especificidades e a originalidade do pensamento hermenêutico de Gadamer que, com sua filosofia, busca explicitar enquanto perspectiva de compreensão as relações existentes entre hermenêutica, linguagem, diálogo genuíno e fusão de horizontes e a formação docente. Destacamos a seguir alguns pontos importantes trazidos à lume pelo presente estudo:

- 1) Um estudo hermenêutico deve ser concebido como um caminho para pensar, como arte da interpretação, do encontro que oportuniza a valorização do caráter histórico-cultural dos saberes. É por meio da hermenêutica que se resgata um conjunto de possibilidades na busca da compreensão mais aprofundada de temas tais como a educação e a formação pedagógica docente.
- 2) O esforço investigativo aqui delineado destaca a importância dos principais elementos trazidos pela teoria gadameriana que tecem fios condutores de uma teia de significados que devem ser incorporados para dar base e sustentação às políticas de formação docente. Destaca-se que é pela linguagem que o homem consegue pensar o todo e enfrentar sua *docta ignorância*.<sup>6</sup> É com base na linguagem que se edifica o entendimento humano e a construção de nossos conhecimentos pessoais e do mundo. A linguagem, por sua vez, traduz-se pelo diálogo genuíno, mediante o qual se aprofunda o ato de perguntar que se coloca numa perspectiva fundamentada no não saber (falta) e no fato de querer aprender (desejo). É desta tensão produtiva que surge nossa possibilidade de compreender o mundo.
- 3) Com isso, pretendemos evidenciar a importância dada ao fato de que o diálogo se estabelece no encontro entre pessoas dispostas a se ouvirem e a se entenderem – e isso representa uma evidência de que o diálogo genuíno não se funda na negação do outro. De acordo com Flickinger (2000, p. 51):

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 da própria compreensão.

Destacamos assim, a “fusão de horizontes” (*horizontverschmelzung*), que se sustenta na possibilidade de partilhar horizontes de mundo, reconhecendo a possibilidade de alargar nossos próprios horizontes por meio do diálogo. Desta forma, superar a incapacidade para o diálogo é um dos grandes desafios trazidos por este estudo, especialmente na formação docente, necessários de ser enfrentados nos tempos difíceis que vivemos.

- 4) Nessa lógica, o diálogo se institui como princípio fundante para a formação docente, reconhecendo a necessidade de aprender a falar de forma qualificada e pertinente

<sup>6</sup> Nicolau de Cusa (1401-1464), que viveu no final do medievo e na aurora da modernidade, veiculou em 1440 uma obra chamada “*De docta Ignorantia*”. Nesta obra ele se refere à necessidade de reconhecermos nossa ignorância como potência de nossa possibilidade de conhecer. Ou seja, o saber se funda no não saber, algo que nos permite, a partir de uma articulação com o referencial hermenêutico aqui tratado, pensar o conhecimento não mais como posse, mas como a falta que nos move.

(ter o que dizer) e a necessidade de ouvir (aprender a reconhecer o outro como fonte de saber que merece reconhecimento). Lembrando Gadamer (2002), neste caso reafirmamos a importância do par “escutar, calar-se”. Em um tempo no qual somos convidados a dizer algo a cada momento (WhatsApp, Twitter, e-mail, entre outros), “ter o que dizer” não vem acompanhando a ampliação das “formas de dizer”. A formação docente necessita compreender este aspecto como decisivo, fomentando o cultivo do saber como prerequisite para o pronunciamento do docente, quer seja em sala de aula ou fora dela.

- 5) Por último, porém não menos importante, enfatizamos que a hermenêutica gadameriana apresenta possibilidades para o campo educacional estabelecer relações entre seus conceitos e a formação docente. A formação docente ora assumida assenta-se numa concepção de educação cuja base é o diálogo como possibilidade de produzir mundo. Assim, o esforço hermenêutico dos profissionais da educação passa pela responsabilidade da tradução e da mediação entre o seu mundo e o de seus alunos – ao longo da carreira, o docente deve ir se tornando perito em tradução, algo a ser reconhecido como aspecto importante na formação. Nesta relação, fazem-se presentes a construção dialógica do conhecimento e a necessidade de tornar o mundo do saber compreensível. Destaca-se a importância do ato de perguntar na formação, visto que se faz necessário superar a incapacidade para o diálogo, característica muito presente, especialmente nos dias atuais.

Finalizando, na base do pensar, dialogar e repensar os conceitos da hermenêutica filosófica encontra-se uma referência significativa para a formação pedagógica docente, argumentos que potencializam a formação docente como autoformação que se funda no encontro consigo mesmo e com os outros. Assim sendo, o interpretar e o compreender, o experienciar e o viver, o relacionar-se e o aprender, são deveras necessários para a transformação das experiências dialógicas, em nosso entendimento, o cerne da formação docente, algo nada fácil de ser produzido, especialmente em tempos de elogio à ignorância, ao autoritarismo e ao relativismo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (org.). *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Z5BJS9xp8vD8ztPF65nqqq/?format=pdf&lang=pt>
- DILTHEY, Wilhelm. *Introduction to the Human Sciences*. Edited by R. A. Makkreel and F. Rodi. Trad. Michael Neville. New Jersey: Princeton University Press, 1989.
- DILTHEY, Wilhelm. O surgimento da hermenêutica (1900). *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, Juiz de Fora, v. I, n. 1, p. 11-32, 1999.
- FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. Retrospectiva Dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; Flickinger, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz . *Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 203-222. (Entrevista de Jean Grodin a Hans-Georg Gadamer).

GADAMER, H. G. Homem e linguagem. In: *Verdade e método II: complementos e índice*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. Ens. 11, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio Paulo Meurer. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

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

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. *Revista Contexto e Educação*. Ijuí, a. 15, v. 59, p. 113-128, jul./set. 2000a.

MARQUES, Mario Osorio. O docente em tempos mudados. *Revista Contexto & Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, a. 15, v. 60, p. 71-79, out./dez. 2000b.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta linguístico-pragmática*. São Paulo: Loyola, 1996.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1999.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: entre linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

RUEDELL, A. Hermenêutica. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 223-227.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Competência docente e educação emancipatória. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, a. 25, v. 84, p. 11-29, jul./dez. 2010.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. *Hermenêutica e crítica*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1977.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernest. *Hermenêutica e crítica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.